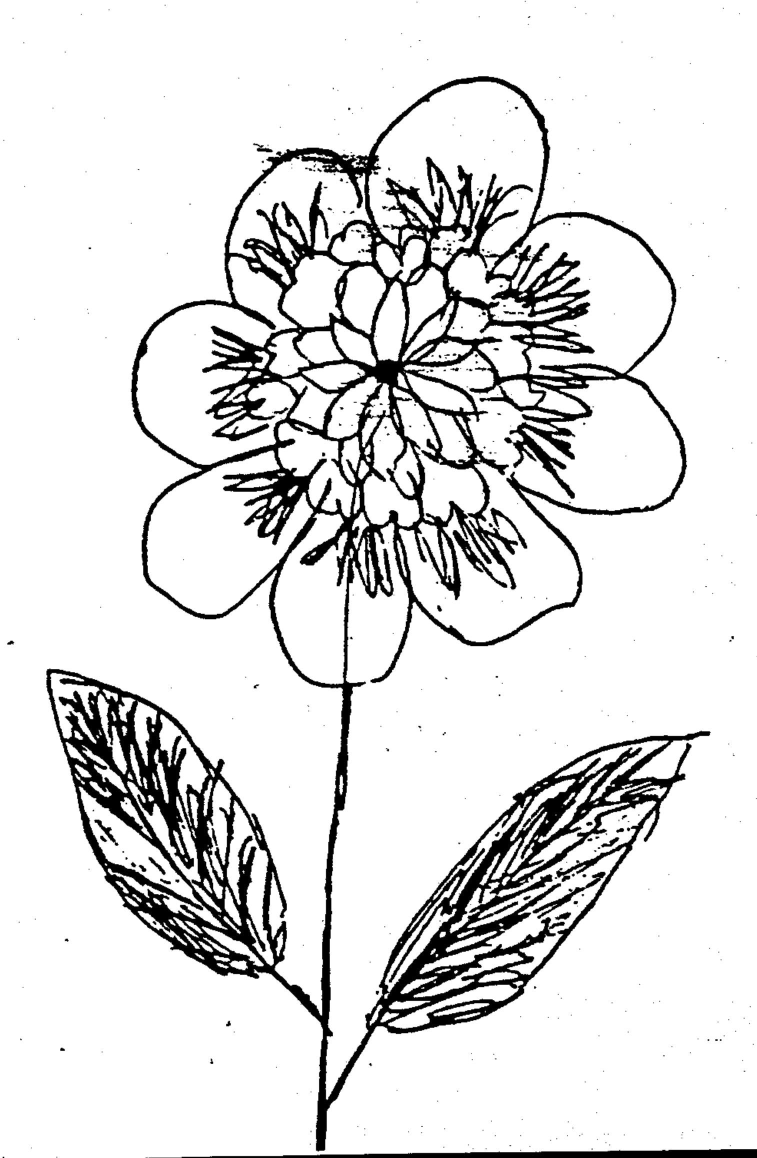
قـراءات فى

المناهـج وطرق التدريـس

رسومات الغلاف مأخوذة من رسم للطفلتين

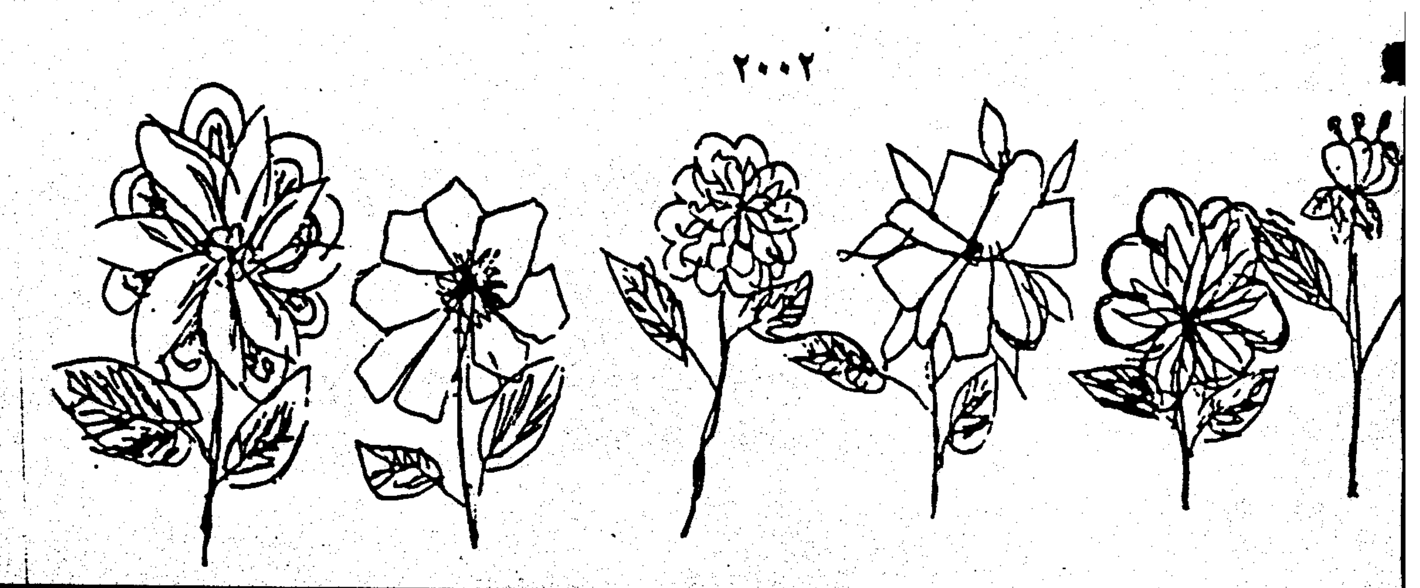
- أمنية صلاح خضـــــر ٪ ٦ سنوات
- شيماء ابراهيم درويش ٪ ٧ سنوات



قــراءات فى المناهــج وطرق التدريـس

دكتور / صلاح الدين خضر
أستاذ المناهج وطرق التدريس
ووكيل كلية التربية - جامعة حلوان

توزيع
الدار العربية للنشر والتوزيع
٢٢ شارع عباس العقاد مدينة نصر - القاهرة
ت : ٢٧٥٣٣٣٥ فاكس : ٢٧٥٣٣٨٨
٢٠٠٢



رقم الإيداع ٣٨٣٧ / ١٩٩٣

I.S.B.N : 977 - 00 - 5097 - 0

١٩٩٣ م

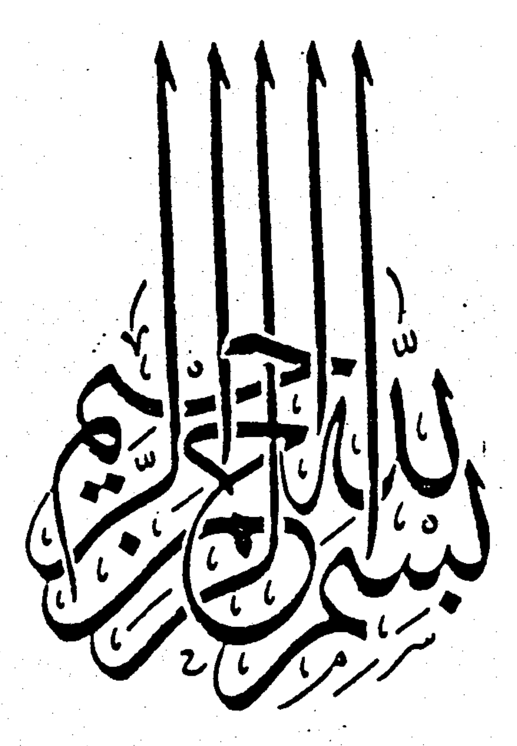
توزيع

الدار العربية للنشر والتوزيع

٢٢ شارع عباس العقاد مدينة نصر - القاهرة

ت : ٢٧٥٣٣٣٥ فاكس : ٢٧٥٣٣٨٨

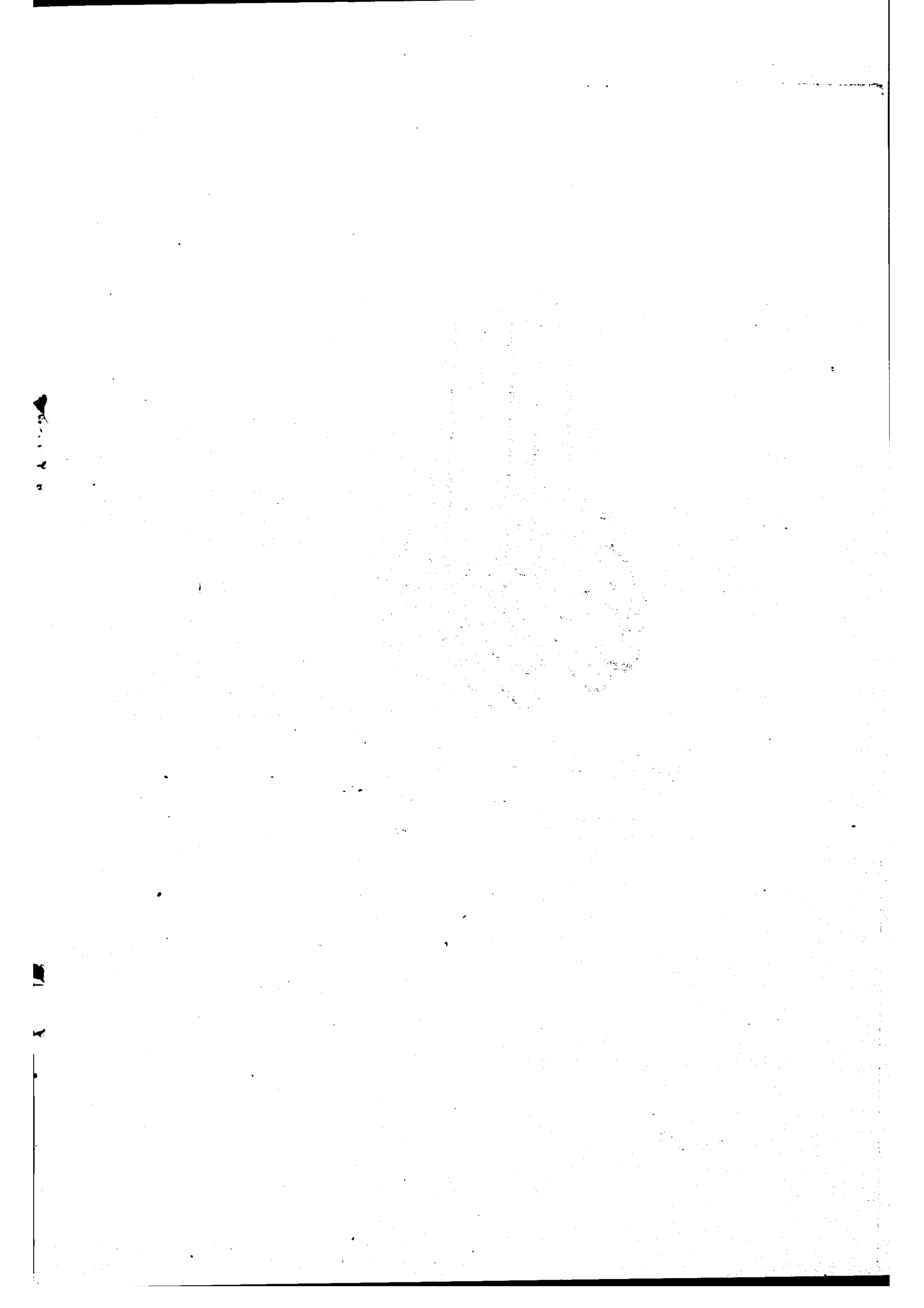
٢٠٠٢



وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ

صدق الله العظيم

سورة التوبة (آية ١٠٥)



" بسم الله الرحمن الرحيم "

تمهيـــــد

نحمد الله سبحانه وتعالى، ونصلي ونسلم على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه وسلم، ومن سار علي هديه إلي يوم الدين .. وبعد :

شكراً للـه . . .

على مساعدته لاتمام هذا العمل بغية رضاه سبحانه وتعالى، فهو نعم المولى ونعم النصير . . .

وأنه لمن دواعى الفخر والسعادة أن نقدم هذا العمل إلى كل المهتمين بمجال تعليم الفنون، للمشاركة فى تحسين وتطوير مناهج وتدريس الفنون فى مراحل التعليم المختلفة .

ولذلك فقد تم عرض ومناقشة العديد من القراءات فى مجال المناهج وطرق التدريس عامة، والتربية الفنية على وجه الخصوص .

عزيزى القارىء . . .

يحتوى هذا الكتاب على خمسة أبواب، وكل باب يحتوى على مجموعة من الفصول، فبدأ الفصل الأول بعرض أسس بناء المناهج وهى الأساس السيكولوجى والأساس الاجتماعى والأساس الفلسفى . أما الباب الثانى فقد تناول عرض مكونات المناهج والتى تمثلت فى تحديد واختيار الأهداف ثم اختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وبعدها إختيار الخبرات والأنشطة التعلمية للمنهج ، وكان لابد من التعرض للتقييم وأساليبه، وطرقه، وأنواع الاختبارات المختلفة والتى تصلح لتقييم المنهج، أما الباب الثالث فتناول عرض التنظيمات المختلفة للمناهج وهى منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج الاندماج، ومنهج المجالات الواسعة، وتم عرض منهج النشاط الذى يعرف بمنهج الخبرة، ثم المنهج المحورى، فالوحدات الدراسية وتصنيفاتها المختلفة ومعايير اختيار الوحدة، وعناصر التخطيط لوحدة ولدرس فى التربية الفنية، ومع هذا المضمار فكان التعرض لصور مختلفة لتنظيمات المناهج الخاصة بالفنون التشكيلية ، ولذلك بدأ الباب الرابع بعرض مراحل وفترات تدريس الفنون المختلفة ،

والمتعاقبة . وعرض أمثلة لمناهج وبرامج التربية الفنية كإتجاهات حديثة منها : منهج ويلسون فى التربية الفنية ، ومنهجى تشابمان وأرنون ، وبرنامج سيمريل للتربية الجمالية . هذا إلى جانب عرض وجهة نظر فى طرق التدريس الشائعة الاستخدام فى الماضى والحاضر ، فمنها طريقة المحاضرة ، الأسئلة ، المناقشة، الندوة ، المناظرة ، العاصفة الذهنية ، تمثيل الأدوار ، اللعب ، البيان العملى ، المعمل ، التعيينات . . . وأخيراً طريقة البرمجة .

وإذ نقدم هذا العمل المتواضع لا يسعنا إلا تقديم عرفان بالجميل إلى جميع الأساتذة والباحثين والمتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس والتربية الفنية ، وذلك للاستفادة الكبيرة من كتاباتهم وأبحاثهم العديدة ، والتى من خلالها ، تم عرض تلك القراءات فى المناهج وطرق التدريس .

ونقدم هذا العمل إلى طلابنا فى كليات التربية الفنبة والنوعية وجميع السادة المعلمبن والعاملين فى مجال التدريس للفنون . فقد كان لالحاحهم ولتشجيعهم باعثاً هاماً على إصداره وإخراجه .

وختاماً نرجو أن يكون لهذا العمل المتواضع مستفيداً ، ومشجعاً ومرشداً ، ومصححاً للخطأ لتداركه وتصحيحه .

والله ولى التوفيق ،،،

المحتويات

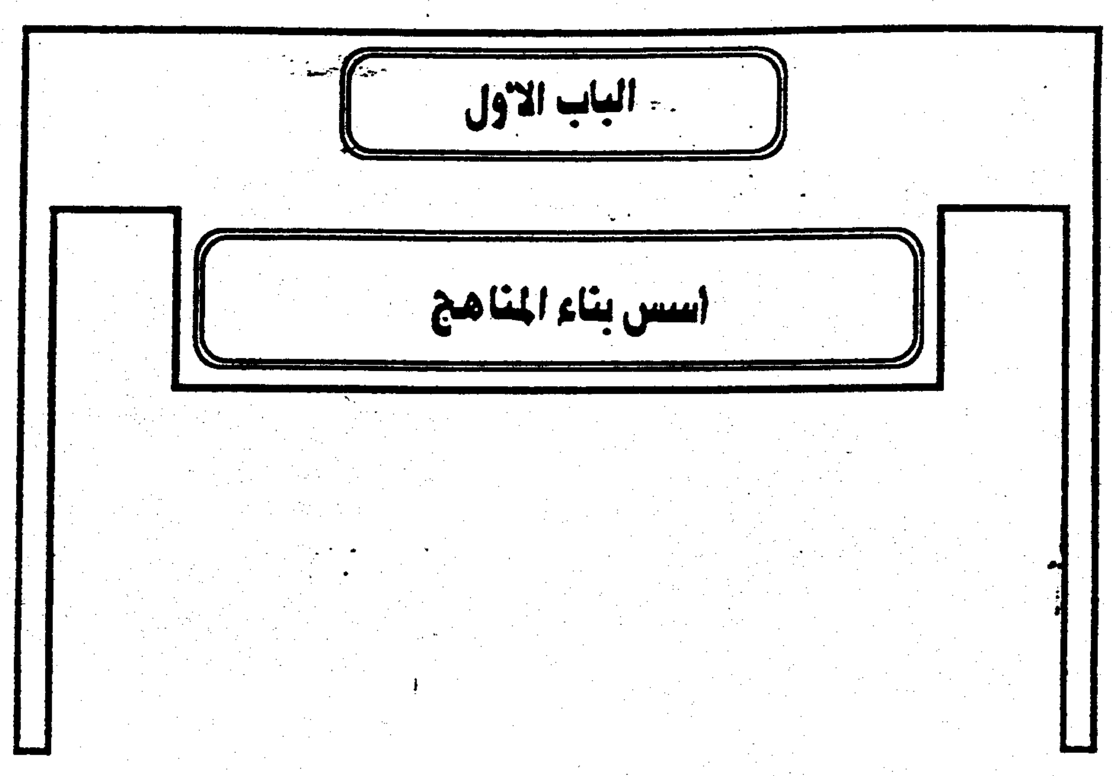
الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة





● **مقدمـــــة :**

مما لاشك فيه أن المناهج لا تقوم فى فراغ وانما تتشكل وتتماثل مـع الثقافة التى تعيش فيها ، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التى تسـود المجتمع . فالمناهج الدراسية لها أساس من النظريات والمفاهيم السيكولوجية لتؤتى ثمارها جنية طيبة . فهى توجه الفرد ليؤدى أنماطاً من النشاط والسلـوك الفكرى وغير الفكرى مما يراد له أن يقوم به فى بعض أطوار حياته ، أو فـى كل أطوار حياته إذا اعتبرنا التربية والتعليم عملية ممتدة مع الإنسان إلـى الموت ، وأنها لا تقتصر على مكان معين تتسع بسعة المجتمع الذى يتبناهـا ومن ثم فمن الطبيعى أن يتناسب هذا النشاط مع طبيعة من يتصل به وهو الإنسـان ومع استعداداته وأحواله النفسية العامة .

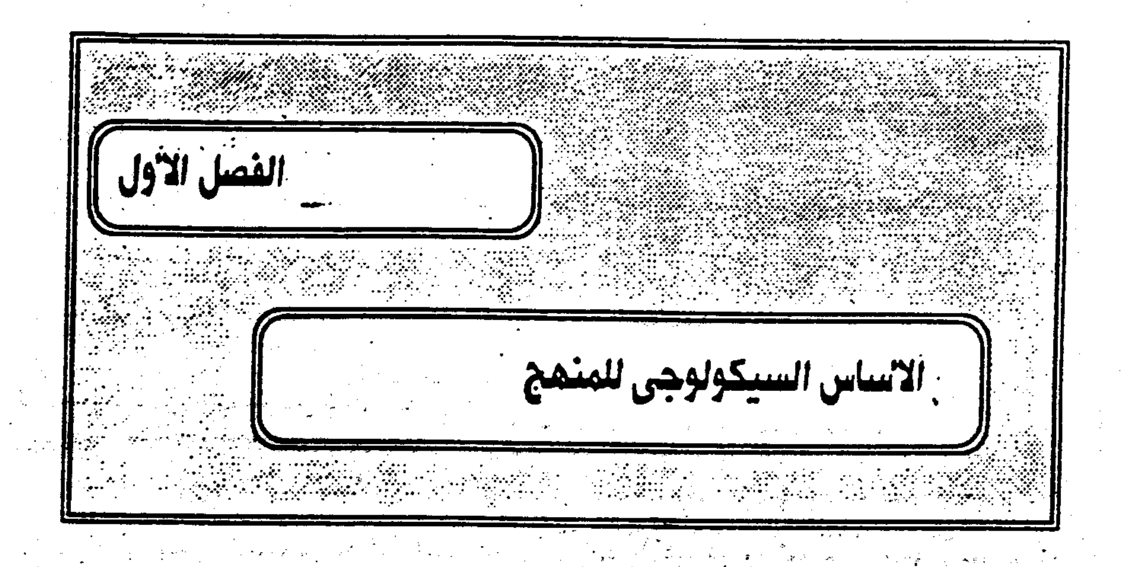
كما تخضع المناهج للمنطق الفلسفى للمادة الدراسية ، فليس هنـاك منطق معين بكل المواد الدراسية المختلفة . فمنها ما تبدأ من البسيط إلـى المركب ومن السهل إلى الصعب ومنها ما يبدأ من الكلى إلى الجزء وهكذا .....

فالتربية هنا هى التطبيق العملى لما يعتقد أن يوصل إليه الفرد بنا، على تحديد نتائج التعلم المرغوبة .

ولاشك أيضاً فى أن الأسس الاجتماعية تؤدى دورها الكبير فى عملية التربية والتعليم ، وفى تكييف المناهج الدراسية بكيفيات خاصة ، والتى تنبع من المجتمع ومن عناصر الثقافة التى تسوده ، وإن كانت ثمرتها تعد نتيجة حتمية لفهم هذه الأسس مجتمعه واعتبارها كلاً متكاملاً يسهم فى نواحى عديدة فى توجيه كل من المربى والمتعلم فى تحقيق الأهداف المنشودة .

وجدير بنا - والحالة هذه - أن نعرض شئ من البسط العلمى لتلك الأسس وهى ثلاثة : الاساس السكولوجى (التلميذ) ، الأساس الاجتماعى (المجتمع) ، الأساس الفلسفى ، (مادة التربية الفنية) .





● مقدمـــــة :

يعتبر التلميذ أساساً من الأسس الهامة التى ينبنى عليها المنهج ، وهو المحور الذى يخطط حوله فالمنهج عبارة عن مجموعة الخبرات التى تهيؤها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم ويتبين لنا من هذا التحديد أن الهدف الرئيسى من الخبرات التى يتضمنها المنهج هو مساعدة التلاميذ على النمو الشامل المتكامل وعلى تعديل سلوكهم .

ولم يتم التوصل إلى هذا المفهوم الحديث إلا بعد سنوات طويلة عاشتها التربية وأمضتها المناهج فى ظل المفهوم التقليدى الذى وجه كل اهتمامه للمواد الدراسية وإلى اكتساب المعرفة معتقداً أنها أنسب الوسائل لتحقيق أهداف التربية بالنسبة للفرد والمجتمع ، وزاد التركيز للمنهج على المواد الدراسية حتى أصبحت المعلومات هدفاً رئيسياً فى حد ذاتها ولم تعد وسيلة لتحقيق الأهداف المنشودة وأصبحت الشغل الشاغل لكل المهتمين بالعملية التربوية .

ثم تطور الفكر التربوى وأصبح الاهتمام يوجه نحو التلميذ لدرجة التطرف لفترة من الزمن وسرعان ما بدأ هذا الاتجاه فى الاعتدال إلى حين أدخل المجتمع أيضاً فى نطاق اهتمامه ، وبذلك بدأت التربية فى توزيع اهتمامها على التلميذ والمجتمع ومن هنا بدأت تسير فى الطريق الصحيح لتحقيق رسالتها نحو التلاميذ والمجتمع الذى ينتمى إليه هؤلاء التلاميذ .

● **النمو الشامل والمتوازن للتلاميذ :**

إن دراسة خصائص نمو التلميذ وسماته وقدراته وميوله فى كل مرحلة من مراحل العمر تساعد مخطط المنهج على وضع الأهداف والمحتوى وكذلك الأنشطة التعليمية التى تناسب هذا التلميذ عقلياً وجسمياً ووجدانياً . بحيث ينمو التلميذ نمواً شاملاً ومتكاملاً ومتوازن فى جميع الجوانب بطريقة متقاربة أى لا يكون هناك فرق شاسع بين النمو فى جانب والنمو فى جانب آخر . ففى ظل التوازن فى جوانب النمو لا يستحسن أن يصل النمو إلى القمة فى أحد الجوانب بينما يظل قريباً من نقطة الصفر فى جانب آخر . وهناك بعض خصائص النمو التى تهم مخطط مناهج التربية الفنية بدرجة كبيرة نوضحها فيما يلى :

(١) النمو العقلى " نمو المدركات " :

يقصد بالادراك " تلك العملية التى تجعل لما يقع على حواسنا من احساسات معنى مفهوماً ، والاحساس ليس له قيمة بغير الادراك " ، وعلى ذلك فالادراك ليس مجموعة احساسات بل هو " عملية عقلية معقدة تساهم فيها الذاكرة والمخيلة والعقلية بشتى احكامه فى تقريره للوجود الخارجى من تأويل وتشبيه وتمثيل " .

وتشير بعض الدراسات التى أوردها " ترباسو T. RABASSO " إلى أن التدريب على بعض الأنشطة مثل كيف يشكل الخطوط والمنحنيات ... الخ ، قد يكون له أثر كبير وله فروق ذات دلالة كبيرة فى السلوك . فقد تناولت واحدة من هذه الدراسات الأطفال الذين فشلوا فى أداء اختبار " بياجيه " بخاصة وأعطتهم فرصة التدريب ثم أعادت اختبارهم فوجدت أن قدراتهم زادت زيادة

ملحوظة لها دلالتها فى حل المشكلة ، ولذا ترى تلك الدراسات أن الأداء الادراكى له أهمية بالغة أكثر مما كان يظن .

وتوجد مستويات للادراك العقلى وصنفتها " جان بياجيه " فى ثلاث مستويات هى ، الادراك الحدسى والادراك الحسى وإدراك العمليات الصورية ويمكن تلخيص خصائص تلك المراحل من البحوث العديدة التى جمعتها " روث بيرو " من كثير لبحوث " جان بياجيه " ، كما يلى :

أ - خصائص مرحلة الحدس :

ومن أهم خصائص المرحلة ما يلى :

- عدم قدرة الأطفال على الاحتفاظ فى العقل بأكثر من علاقة واحدة فى وقت واحد.
- أن الأطفال يتبنون الأشكال بطريقة متتابعة ، وقد يبدو التناقض فى تفسيراتهم .
- أن الأطفال لا يستطيعون أن يتخيلوا تتابعاً منظماً للأحداث .
- يظل تفكير الأطفال متمركزاً حول الذات .
- يخفق الأطفال فى فهم العلاقات بين الجزء والكل .
- يستطيع الطفل أن يميز الأشكال المختلفة ، ويجد صعوبة فى تمييز الأشكال المتشابهة .
- لا يستطيع أن يفهم فكرة المنظور قبل التاسعة .
- يقوم الأطفال بالتجريب على أساس المحاولة والخطأ حتى يحلوا إلى الحل الصحيح .
- يرسم الأطفال ما يعرفونه أكثر مما يرون ويطلق عليه بياجيه الواقعية العقلية .

ب - خصائص مرحلة العمليات الحسية :

مرحلة لا تقوم على الخيال بقدر ما تقوم على الجانب العملى الحسى فى تناول الأشياء والموضوعات ، وأهم الخصائص التى تتميز بها ما يلى :

- أن الأطفال يتخيلون الآراء من زاوية المنفعة أكثر من أى زاوية أخرى ويفسرون

بها أقوالهم وأعمالهم ، فالكرسي نجلس عليه والشباك للرؤية وهكذا . .

- تتكون لدى الأطفال أداءات أو عمليات عقلية تمكنهم من رؤية العلاقات الداخلية للأشياء فيرون الكل مع أجزاء والفئة مع فئاتها الفرعية .
- يجد معظم الأطفال صعوبة في فهم العلاقات بين الفئات .
- يفهم الأطفال العلاقات التي تعبر عن الاختلاف فمثلاً يعرف الطفل حالة الجو بمقارنة اختلاف درجات الحرارة .
- يعرف الطفل التناسب بين الأشكال .
- يستطيع الأطفال القيام بعمليات التصنيف . أي يقومون بترتيب الأشياء وفق فئات فرعية مثل ترتيب الأشياء وفق اللون والشكل في آن واحد .
- يستطيع الأطفال أن يحسبوا النسب بين أشكال متماثلة .

جـ - خصائص مرحلة العمليات الصورية :

إذا كان الطفل في مرحلة الحدس متمركزاً حول الذات وعملياته العقلية أداءات خيالية ، والطفل في مرحلة العمليات الحسية يشارك ويتعاون مع رفقائه يصنعون قيوداً متبادلة في لعبهم ، وعملياتهم العقلية قائمة على الجانب العملي الحسي ، فإن مرحلة العمليات الصورية تدخل منها للحياة الاجتماعية بأوجهها الثقافية وتضع شكلاً من التقاليد والقواعد والعادات في سلوك الأطفال وتزداد مشاركة الأطفال عن طريق تناول وجهات النظر ، ومناقشة اسانيد يتوفر فيها الضبط المشترك في الجماعة . لذا يمكن أن تتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية : :

- يستطيع الأطفال تقبل الافتراضات من أجل المناقشة ، أي أنهم يستجيبون إلى الاحتمالات والامكانيات في مشكلة ما .
- يسعى الأطفال إلى محاولة التحقق من الفروض .
- يسعى الأطفال للبحث عن الخصائص العامة والقوانين التي تبحرهم بحل المشكلة .
- ينتقل الأطفال من المحسوس إلى المجرد وينتجون نظماً خيالية .
- لدى الأطفال قدرة على تناول العلاقات المركبة .
- يقوم الأطفال بعمل خطط انتاجية قائمة على الفروض ويمضون في التحقق منها .

من خلال الخصائص السابقة يتضح أن هناك ارتباط وثيق بين إدراك التفاصيل والنمو المعرفى لدى أطفال الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى ، فكلما تقدم الأطفال فى المعرفة زادت قدرتهم على ادراك التفاصيل فى نشاطهم الفنى . تشير إلى ذلك " روث بيرو " عن بياجيه " حيث تقول " أن الأطفال يرسمون ما يعرفونه أكثر من أن يرسموا ما يرونه وأن استجاباتهم مما يتطلب فهم رسمه استجابة كلية فى ضوء أفعالهم وأداءاتهم " وهذا ما يطلق عليه بياجيه مصطلح الواقعية العقلية .

ويشير جمال عبد الرازق إلى تجربة أجرتها " لوفانوا " لتبين العلاقة بين أسلوب الرسم والحالة الادراكية للتعبير عنه ، عرضت فيها صوراً بالفانوس السحرى تمثل الباب الخارجى للمدرسة على الصفوف من الثانى حتى السادس فى احدى المدارس الابتدائية ثم عرضت النتائج على فريق من المحكمين لتحديد درجة شمول ما يراه من حيث الجسم والقيمة والتفاصيل والعلاقات بين المساحات وفصل الشكل عن الأرضية وتتلخص النتائج فيما يلى :

- كلما انتقل التلاميذ إلى فرقة أعلى كان هناك دليل على تقدمهم فى عدد التفاصيل .
- يكون اختلاف الأسباب وتنوعها فى الفرق الأعلى منها فى الفرق الأدنى .
- لا يوجد ارتباط ذا دلالة احصائية بين العمر الزمنى ودرجات الاستجابة للرسم فى أية فرق .

(٢) النمو الحركى العضلى وصلته بتطور المهارات :

من الأمور الهامة لمخططى مناهج التربية الفنية دراسة تطور المهارات الحركية عند الأطفال . وقد تكون دراسة تطور المهارات بعيدة عن نمو اهتماماتهم وسلوكهم النشاطى فهى صعبة للغاية لأن نمو اهتماتهم لأداء نشاطات معينة مرتبطة بنمو قدراتهم العضلية . ولذا قد يتم الربط فى أكثر مواضع تطور المهارات بينها وبين نمو اهتمامات الأطفال ونشاطهم السلوكى والدلالة على تطور مهارات الأطفال تظهر فى بعض العوامل التالية : :

- الاقتصاد فى الزمن الذى تؤدى فيه المهارة . فالزمن يزداد مع قلة الخبرة .
- القصد إلى الهدف مباشرة بدلاً من التخبط العشوائى والتجربة والخطأ .
- سلامة الأداء ، فيستبعد تدريجياً من التجارب الفاشلة وتثبت التجارب الناضجة .
- التدرج فى التحسن عن العمليات السابقة .

لقد أسهمت بحوث النمو الحركى العضلى فى توضيح الأساس الذى ينبغى أن يقوم عليه تدريس المهارات المختلفة ، أن الأطفال فيما بين التاسعة والعاشرة من العمر عندهم القدرة على تحليل الحركة وايجاد العلاقة بين الحركات المختلفة لذا يهتمون بالطريقة والخطوات فى أثناء تأديتهم للمهارة وتحليلهم للحركة يجعلهم يتقنون العمل من جهة ، ويسهل تمثيل خبرة جديدة بتكرار خطوات التنفيذ أمامهم من جهة أخرى لذا قد يستخدم التلاميذ الفرشاة الدقيقة ، ويفهمون كيف يلتقطون اللون الزائد ويحاولون أن يتحكموا فى ملء المساحات اللونية ، ويتقنون الاخراج فى الخزف والنحت ويستطيعون أن يقطعوا ويلصقوا مساحات الورق المقوى . . . وهكذا .

أما فى سن الحادية عشرة فيصل تنظيم خطوات الحركة فى العمل إلى مرحلة دقيقة وهذا يزيد الأطفال اتقاناً للعمل ، وان كانوا لا يتمموا العمل فى مرحلة سابقة ، ولكنهم كانوا يسيرون فى العمل دون توقف وتظهر الفروق الفردية بينهم واضحة ويعرف كل تلميذ تقريباً حدود قدراته لذا قد يستغل ذلك فى الأنشطة والأعمال الجماعية والمشروعات .

(٣) النمو الوجدانى أو الانفعالى :

أ - تطور الاهتمامات والميول :

تعتبر دراسة الاهتمامات والميول لدى الأطفال هى المدخل الأساسى لدراسة الاثارة فى منهج التربية الفنية فيرى " لونفيلد " أن استجابة التلاميذ واثارتهم تعتمد اعتماداً كبيراً على أعمارهم واهتماماتهم ، لذا فهناك مثيرات متنوعة فى كل عمر مما يجعل تلك الاثارة ذات معنى التأكيد على الخبرة العملية ومشاكل التلاميذ الحيوية .

ويلخص " لونفيلد " منابع الاثارة فى النشاط الابداعى فيما يلى :

- أشكال الطبيعة مصنعة وغير مصنعة وخاصة تلك التى تهتوى رؤية الأطفال أو تجعلهم يجمعونها أو يرونها ، أمثلة ذلك دودة القز والعلب الفارغة والورد والثمار الجافة .
- اهتمامات الطفل الخاصة ، وخاصة عندما يشجعها المعلم .
- اهتمامات الجماعة وخاصة تلك الأنشطة التى يشترك فيها الأطفال فى نشاطهم .
- الخامات والأدوات الجيدة وقد تكون الأدوات الميكانيكية مثيرة فى السنوات المتقدمة .
- الموضوعات المختلفة مثل القصص والاحداث (المناسبات) .

فتهم الإهتمامات والميول بشكل فعال فى عدة أمور منها ، معرفة مصادر الاثارة التى تهم الأعمار المختلفة ، ثم معرفة نوع الأعمال والخامات التى تهم الأعمار وعمليات التوجيه التى تناسبها " ففى العاشرة من العمر تبدأ ظهور الجاعات بين الأطفال والمنافسة . ويستثمر هذا الميل الجديد فى الأعمال الجماعية فى الرسم والمشروعات الجماعية والمناقشات المثمرة ، وفى الحادية عشرة يظهر ميل للأشياء الحقيقية ويجب أن يقوم الأطفال بالأعمال الحقيقية وهم قادرون على مناقشة تلك الأعمال من الوجهة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لذا ينبغى أن يكون لما يقدم له وظيفة مباشرة فى حياته أما الثانية عشرة فهى بداية مرحلة الأصول ، لذا ينبغى أن يكون هناك ثبات فى التربية ولا تتغير وجهات النظر تغيراً جوهرياً ، كما تظهر لدى الأطفال طاقة اضافية ينبغى أن تستثمر فى أعمال الدق والنشر والقطع ولامتصاص هذا النشاط فيما ينفع .

ب ـ السلوك الاجتماعى :

أن كلمة سلوك معناها العام تتضمن كل نشاط يقوم به الكائن الحى فانشغال الطفل فى اللعب نوع من السلوك ، ومناقشة الكبار نوع من السلوك ، أما مدلول كلمة سلوك فى علم الاجتماع فانها تتضمن كل ما يقوم به الإنسان من أعمال ونشاط صادر من بواعث أو دوافع داخلية أو موضوعات خارجية .

" إن طفل العاشرة يتقدم فى عمله بخطى واسعة ،ويكون على استعداد ليضع خطة يومه ويتقبل مسئولية تنفيذ الأشياء فى الوقت المحدد فإنه نشط من الناحية الجسمية ويجب أن يندفع هنا وهناك ويكون مشغولاً كعنصر مخلص فى جماعة ويحفظ السر " ، وفى سن الحادية عشرة والثانية عشرة تظهر الميول واضحةويميل الأطفال إلى التخصص ويصبحون أكثر موضوعية ولا يهتم الطفل بعمل إلا إذا كان يميل إليه ويتميز هذا السن بتعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة وتعلم المعايير الخلقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسئولية وضبط الانفعالات لذا نجدهم يحتاجون إلى الثبات فى نمط السلوك المقبول .

ويعتبر " حامد زهران " أن هذه المرحلة هى أنسب المراحل العملية للتطبيع الاجتماعى ونجد الأطفال يحاولون التخلص من الطفولة ويشعرون بأنهم كبار وهم فى هذا السن واقعيون وعمليون ، واقعيون لأنهم يبعدون عن اللعب الايهامي والخيالى ويبدؤن اللعب المنظم مع الأصدقاء وله أغراض معينة ، وعمليون لأنهم يخضعون أنفسهم لقواعد النظام ويميلون للمنافسة وتبرز فيهم صفات اجتماعية مثل الزعامة والسيطرة وهذا ما يدعو المربين إلى تنظيمها .

جـ - <u>نمو التذوق والحكم الجمالى :</u>

من بين الدراسات التى اهتمت بالحكم الجمالى لدى الأطفال دراسة قام بها " آرفن تشيلد " تتعرض تلك الدراسات للمعوقات التى تؤثر تأثيراً مباشراً فى المناهج فتعرض مثلاً أن معظم الأطفال والكبار يختلفون بعامة فى آرائهم عن المتخصصين عندما يطلب منهم اصدار أحكام جمالية وأن مجرد التعرض المستمر لوجهات النظر أكثر عن الانتاج الفنى أوالإستيعاب لمعلومات تاريخية ووصفية عنه ليس له إلا تأثير قليل فى تغيير أحكام الأطفال ولكن التعرض إلى سلسلة من التدريبات الفترية التى تبنى حول استخدام قاعدة بسيطة مثل التنظيم تمكن الكثيرين منهم فى تحسين احكامهم وتعتبر هذه المجهودات مع ذلك أكثر نجاحاً بعد اجتياز الصف الرابع من المرحلة حتى تنتهى مرحلة التعليم الأساسى .

ويبدو أن هناك علاقة بين الحكم الجمالي والشعور بالتنظيم ، ولكن كيف يتم التأثير على أطفالنا بالشعور بالتنظيم ؟ .

يرى " لونفيلد " أننا ينبغى أن نفرق بين التنظيم الجامد والتنظيم الابداعى ، فالأول ممكن أن نفرضه على الطفل أو نعلمه له بالتكرار مراراً مثل تنظيم الحروف والكتابة على السطر وحفظ الحجرة فى نظام معين ، فعلى الرغم من أهمية هذا التنظيم إلا أنه لا يتضمن خيالاً ابداعياً ، أما التنظيم الضرورى للنشاط الفنى فهو الذى يتضمن تفكير الطفل وشعوره ويتحقق ذلك بالتكامل بين شعور الطفل وتفكيره ، فإذا رسم الطفل فى جزء من الورقة وترك الباقى فإنه يكون منصرفاً إلى تفكيره ولم يرى الورقة فعلاً لذا ينبغى أن نناقشة فى كيفية تنظيم موضوعه على الورقة فان الاستخدام الاقتصادى للورقة وتوزيع العناصر عليها يحقق مثل هذا التكامل

وترى بعض الدراسات التى تؤكد انه فى حالة اعطاء سلسلة من التدريبات التى تبنى حول استخدام قاعدة بسيطة مثل التنظيم لتمكن الكثيرين فعلاً من تحسين احكامهم ، ولكنها أكثر نجاحاً بعد اجتياز الصف الرابع من مرحلة التعليم الاساسى . ففى ضوء ذلك ينبغى أن نبنى الاحكام الجمالية من الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى وأن تكون تمهيداً للصفوف الأعلى وأن تبنى فعلاً حول فكرة التنظيم ، وشئ آخر ينبغى عليه المنهج وهو قراءة الأطفال الصور والاهتمام بلغة الفن ، وأن مثل هذا التدريب يسهم فى الاحكام التذوقية في المستقبل .

● **حاجات التلاميذ :**

ان التعرف على حاجات التلاميذ وتحديدها يعتبر أمراً هاماً بالنسبة لمخططى المناهج ، ويساهم فى هذه العملية مجموعة من المتخصصين والمعلمين على النحو التالى :

(١) يقوم الخبراء والمتخصصين فى علم النفس والاجتماع باجراء مجموعة من البحوث العلمية تستهدف تحديد حاجات ومشكلات التلاميذ على مستوى

الدولة أولاً ثم على مستوى المناطق عندما تسمح الامكانات بذلك . ومن المفروض أن تنتهى هذه البحوث بإعداد قائمة مرتبة ترتيباً تنازلياً أى الحاجات الهامة جداً ثم الاقل اهمية وهكذا .

(٢) تعرض هذه القائمة على تلاميذ كل مدرسة بحيث تتاح لهم الفرصة لتحديد أهمية كل حاجاته بالنسبة لهم ولظروفهم ، ومما لا شك فيه أن اختلاف البيئات يؤدى إلى اختلاف أهمية بعض الحاجات فقد تكون حاجة ما مهمة جداً فى بيئة وأقل أهمية فى بيئة أخرى ، ويتم ذلك عن طريق استبيان يجرى على تلاميذ كل مدرسة على حدة .

(٣) يقوم المعلمين والاخصائيون الاجتماعيون بالتأكد من صدق الحاجات التى تم التوصل إليها سابقاً وذلك عن طريق :

أ - ملاحظة التلاميذ ملاحظة دقيقة فى أوقات واماكن مختلفة .

ب - إجراء بعض المقابلات مع التلاميذ ومناقشتهم حول هذا الموضوع وهناك مقابلات فردية أى تجرى مع كل تلميذ على حده ومقابلات جماعية أى تتم مع مجموعة من التلاميذ .

جـ - دراسة بطاقات التلاميذ .

● العلاقة بين المنهج وحاجات التلاميذ :

فى بداية الأمر وفى ظل المنهج التقليدى لم يكن هناك اى اهتمام بالتلميذ ، وكان التركيز كله موجه للمعلومات فى صورة مواد دراسية واستمر الوضع هكذا فترة طويلة حتى نادت التربية الحديثة بوجوب الاهتمام بالتلميذ وجعله محور العملية التربوية ، ومن هنا ظهرت مناهج النشاط التى اهتمت بميول التلاميذ وحاجاتهم وكان للميول فى اطار هذه المناهج نصيب الأسد . أما الحاجات فقد حظت باهتمام أقل ، ثم حصلت على قسط أكبر من الاهتمام فى ظل المنهج المحورى الذى أتاح الفرصة للتلاميذ لدراسة مجموعة من الوحدات مبنية على الحاجات والمشكلات المشتركة بين التلاميذ والمجتمع .. وهكذا نجد أن الاهتمام بالحاجات قد تفاوت من منهج لآخر .

وللحاجات أهمية كبرى بالنسبة للمنهج للأسباب التالية :

(١) أن الحاجات اذا لم تشبع فإنها تؤدى إلى ظهور مشكلات ، والمشكلات بدورها تعوق الدراسة وتقف حائلاً أمام التعليم المثمر .

(٢) ان اهتمام المنهج بحاجات التلاميذ يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوى فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط ولذلك أثر كبير فى المرور بخبرات مربية والمنهج الحديث ما هو إلا مجموعة من هذه الخبرات .

(٣) ان اشباع الحاجات فى كثير من الاحيان يؤدى إلى اكتساب بعض المهارات ويعتبر ذلك هدفاً من الاهداف التى تسعى المناهج لتحقيقها .

ولهذه الاسباب فإن اهتمام المناهج بحاجات التلاميذ يصبح أمراً لا غنى عنه ولا مفر منه ويتضح هذا الاهتمام فى النقاط التالية :

(١) اتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بأنشطة متنوعة تدور حول حاجاتهم المشتركة وتعمل على اشباعها . ويتم ذلك فى صورة وحدات قائمة على الحاجات والمشكلات الجماعية ، فى صورة مشروعات يختارها التلاميذ لانتاج بعض الأشياء التى تعمل على اشباع الحاجات ، فى صورة أنشطة جماعية حرة كالرحلات والمعسكرات والندوات .

(٢) عند قيام التلاميذ بأنشطة لاشباع حاجاتهم فإنه يمكن توجيههم لاكتساب بعض المهارات فى مجالات معينة :
فالتلميذات يكتسبن مثلا بعض المهارات الخاصة بطهى الطعام ، وتقديم الطعام وباعداد وجبات غذائية مستوفية الشروط الصحية ، ويعمل بعض الديكورات فى المنزل . .
كما يكتسب التلاميذ مهارات خاصة بانتاج بعض المستلزمات التى تفى بحاجاتهم وكذلك مهارات خاصة بتنظيم العمل الجماعى فى مجالات متعددة .

(٣) يركز المنهج تركيزاً شديداً على الطرق التى يتبعها التلاميذ لاشباع حاجاتهم ويؤدى ذلك إلى تكوين عادات واتجاهات فى منتهى الأهمية ، كما يؤدى أيضاً إلى اكسابهم معلومات نافعة .

(٤) اهتمام المنهج باشباع بعض الحاجات الاساسية المرتبطة بالمجتمع قبل الحاجة إلى التقدير الاجتماعي أو الحاجة إلى التعبير وابداء الرأى يتطلب منه اتاحة الفرصة امام كل التلاميذ لتقويم الانشطة التى قاموا بها ، ومعنى ذلك أن يبدى كل منهم رأيه بصراحة تامة ولكن على أسس موضوعية وتدور المناقشات تحت توجيه المعلم وارشاده .

ومن خلال ذلك يعمل المنهج على تدعيم بعض القيم التى من أهمها :

- احترام الرأى الآخر .
- عدم مقاطعة شخص أثناء كلامه .
- عدم استعمال الالفاظ الجارحه وضبط النفس عند احتدام المناقشة .
- الامتثال لأوامر رئيس الجلسة .

(٥) تنظيم لقاءات بين المدرسة وأولياء الأمور لمناقشتهم فى أهم حاجات التلاميذ وارشادهم إلى كيفية مساعدة الأبناء فى اشباع هذه الحاجات والاجابة على كل استفساراتهم . كل ذلك يؤدى إلى تدعيم الصلة بين المدرسة وسكان الحى وينتج عن ذلك ازدياد قدرة المدرسة على المساهمة فى خدمة البيئة .

من ذلك كله يتضح لنا بأن اهتمام المنهج بحاجات التلاميذ يؤدى ، اذا ما تم التنفيذ بصورة دقيقة ، إلى مساعدتهم على اشباع هذه الحاجات كما يؤدى إلى اكتساب بعض المهارات وتكوين بعض العادات والاتجاهات وتدعيم بعض القيم وربط المدرسة بالبيئة وبذلك تتحقق معظم الأهداف التى تسعى إليها التربية .

● مشكلات التلاميذ :

إن ما سبق أن ذكرنا بخصوص حاجات التلاميذ ينطبق بدرجة كبيرة على مشكلات التلاميذ ولذلك فسنحاول التعرض لمشكلات التلاميذ بنوع من الايجاز .

لم يهتم المنهج التقليدى بمشكلات التلاميذ لاعتقاده بأنها أمور خاصة بهم ولا داعى لاقحام المنهج فى التصدى لها ، ويبدو أن أنصار هذا المنهج

قد نسوا أنهم لم يدركو بأن ترك المشكلات بلا حل يعوق الدراسة بل قد يؤدى إلى انحراف التلاميذ وفشلهم في الدراسة .

وعندما ظهر منهج النشاط فانه ركز كثيراً على ميول التلاميذ ، ثم بدأت بعض الأصوات تنادى بضرورة الاهتمام بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم وفى ظل المنهج المحورى كان لهذه الحاجات والمشكلات المشتركة نصيب أكبر من الرعاية والاهتمام . وبنيت مجموعة من الوحدات الدراسية على المشكلات .

● أهمية دراسة المشكلات :

ان اهتمام المنهج بمشكلات التلاميذ أمر حتمي للأسباب الآتية :

(١) عادة ما يواجه التلاميذ المشكلات من السهل حلها ولكنها إذا تركت هذه المشكلات فترة طويلة دون التجدى لها قد تؤدى إلى انحراف بعض التلاميذ ومما لا شك فيه أن الانحراف له آثار مدمرة ليس فقط على دراسة التلميذ وانما أيضاً على مستقبله .

(٢) ان التلميذ الذى يعانى من بعض المشكلات من الصعب عليه أن يتابع الدراسة بانتظام وتقل درجة تركيزه وانتباهه اثناء شرح المدرس وعند استذكار دروسه .

(٣) مساهمة المدرسة فى حل مشكلات التلاميذ تجعلهم يشعرون باهتمامها بهم ورعايتها لهم ولذلك أثر كبير فى حب التلاميذ لمدرستهم وزيادة تكيفهم مع حياتهم الدراسية واقبالهم على الدراسة بجهد متواصل وحماس مستمر .

(٤) ثبت علمياً أن التدريب على حل المشكلات العلمة يساهم مساهمة فعالة فى تنمية مهارات التفكير العلمى . ومتى اكسب التلاميذ هذه المهارة بعد تخرجهم وتحملهم المسئولية الاجتماعية فإنهم بدورهم يستغلون هذه المهارة فى حل مشكلات البيئة والمجتمع ونستخلص من ذلك أنه :

- فى بداية الامر تنمو قدرة التلاميذ على التفكير العلمى عن طريق حل المشكلات .

- في نهاية الأمر يساهم المواطنون في حل مشكلات بيئتهم ومجتمعهم بالاسلوب العلمي الذى اكتسبوه أثناء فترة الدراسة .

(٥) ان اهتمام المدرسة بحل مشكلات التلاميذ يستدعى توثيق الصلة بينها وبين أولياء الأمور وتعاونهم المشترك من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود وهو حل مشكلات أبنائهم ، وتوثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور يتيح لها الفرصة لخدمة البيئة لأن الكل سيرى فى المدرسة مركز اشعاع بالنسبة لهم وتستطيع المدرسة أن تدعم هذا الاتجاه بتنظيم ندوات لدراسة المشكلات العامة التى يعانى منها أهل الحى . ويعرض بعض الأفلام التى تعمل على تثقيف المواطنين وزيادة وعيهم كما تعمل على اكسابهم عادات واتجاهات على أسس سليمة ... بهذا الاسلوب تنجح المدرسة فى رعاية التلميذ والبيئة التى يعيش فيها هذا التلميذ .

(٦) أن الانشطة التى يقوم بها التلاميذ من أجل اشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم تعمل على تحقيق أهداف تربوية ذات أهمية بالغة للفرد والمجتمع وهى تتمثل فى :

- تنمية القدرة على العمل الجماعى والتعاونى .
- تنمية القدرة على التخطيط .
- حرية التعبير والنقد .
- احترام رأى الآخرين .
- تكوين اتجاهات نحو البيئة والمجتمع .

● **ميول التلاميذ :**

للميول أهمية كبرى بالنسبة للمنهج والتلميذ ، وقد اهتمت المناهج بميول التلاميذ بدرجات متفاوته . فقد كان الهدف الرئيسى للمنهج التقليدى هو التركيز على المعلومات أما الميول فلم تحظ من جانبه إلا بقدر ضئيل من الاهتمام فى صورة هوايات يختار منها التلميذ ما يعجبه وهى عبارة عن أنشطة اختيارية فتقوم المدرسة بتكوين جمعيات مختلفة كجمعية الرسم أو التصوير ،

والاشغال أو الموسيقى أو التمثيل أو الاذاعة أو الصحافة أو الرحلات أو الكشافة أو التفصيل أو التدبير المنزلي واشتراك التلميذ في احدى هذه الجمعيات لم يكن اجبارياً ، وكان القصد منها هو الترفيه عن التلاميذ وتجديد نشاطهم حتى يواصلوا الدراسة بحيوية وتركيز ، ولهذا السبب لم تكن لهذه الانشطة أهمية تربوية وكان الوقت المخصص لها قليلاً ثم ما يلبث أن يقل حتى يتلاشى في الثلث الاخير من العام الدراسي حيث يبدأ التلاميذ في الاستعداد للامتحانات .

ثم جاءت التربية الحديثة ونقلت محور الاهتمام من المعلومات إلى التلميذ وليس معنى ذلك أنها اهملت المعلومات نهائياً وانما جعلت منها وسيلة لخدمة الفرد والمجتمع بدلاً من أن تكون هدفاً في حد ذاتها ، وظهر منهج النشاط مركزاً في أول عهده على ميول التلاميذ بحيث تكون المنطلق لكل الأنشطة والدراسات فيقوم التلاميذ أنفسهم باختيار مجموعة من المشروعات ثم يتولوا التخطيط لكل مشروع وتنفيذه وتقويمه ويترك لهم حرية اختيار المشروعات التي تسترعي انتباههم وتتجاوب مع ميولهم ورغباتهم وتؤدي هذه الأنشطة إذ ما تمت على أسس سليمة ، إلى اكساب التلاميذ بعض المعلومات والعادات والاتجاهات والمهارات ، وبذلك تساهم في تحقيق أهداف تربوية في منتهى الأهمية للتلميذ والمجتمع . . .

وبعد فترة من الزمن سمعت أصوات تنادي بعدم التركيز الشديد على ميول التلاميذ وجعلها منطلقاً لكل الانشطة وبينت خطورة هذا الاتجاه وعيوبه التي تتلخص فيما يلي :

(١) أن التركيز الشديد على الميول يؤدي إلى اهمال المجتمع ويجعل المدرسة قاصرة على أداء رسالتها الاجتماعية نحو البيئة .

(٢) قد تدور ميول التلاميذ حول موضوعات وأشياء ليست لها قيمة تربوية كبيرة مما يجعل العائد منها أقل من المنصرف عليها .

(٣) قد يرتبط ميول التلاميذ بأشياء لا تناسب قدراتهم ومستوى نضجهم ففي بعض الأحيان يقبل التلاميذ على أنشطة في الوقت الذي لم يصلوا فيه بعد

إلى النضج الجسمي الذى يمكنهم من القيام بهذه الانشطة وتحمل تبعاتهـا .
وفي أحيان أخرى تتجه ميولهم نحو أمور معتمدة جداً تحتاج إلى قدرات عقلية ناضجة ويتمثل ذلك فى اقبالهم على الطيران وشغفهم به وهم ما زالوا فـى سن الطفولة .

(٤) أن عملية تحديد ميول التلاميذ تعتبر عملية صعبة ومعقدة وذلك لأن الميول تختلف من تلميذ لآخر بل وتختلف عند نفس التلميذ من وقت لآخر .

(٥) إضافة إلي ما سبق فإن عملية تحديد الميول وقياسها عملية تحتاج إلـى أشخاص مدربين للقيام بها وحيث أن هناك آلاف المدارس فإن ذلك يستلـزم إعداد عدد كبير من هؤلاء المتخصصين وهذا أمر فى منتهى الصعوبة ، إن لم يكن مستحيـلاً .

لهذه الاسباب مجتمعة أصبح هناك شبه اجماع على ضرورة مراعـاة المنهج لميول التلاميذ المشتركة والاهتمام بها بشرط ألا تكون نقطة الاهتمـام الوحيدة عند بناء المنهج بحيث يؤدى ذلك إلى نوع من التوازن بين الميـول والحاجات والمشكلات ، كما يؤدى أيضاً إلى توازن آخر بين التلميذ والمجتمع .

● **دور المنهج نحو ميول التلاميذ :**

بعد تحديد الميول المشتركة للتلاميذ ينبغى على المنهج مراعـاة النقاط التالية :

(١) يجب على المنهج العمل على تنمية الميول التى تؤدى إلى صالح الفـرد والمجتمع ومعنى ذلك تصنيف الميول فى فئات حسب فوائدها التربويـة وتنمية ما هو صالح منها ، والتصدى للميول التى تحمل فى طياتهـا روح العدوان أو التى لا تمثل أية أهمية حيوية للتلميذ .

(٢) يجب أن تؤدى عملية اشباع ميول التلاميذ إلى توليد ميول جديدة فـى اتجاهات مختلفة بحيث يتحقق مفهوم الاستمرارية فإذا كان ميل التلميـذ يتجه مثلاً نحو الرحلات فمن الممكن عند قيامه بها توليد ميل جديد نحـو

التصوير وتحميض الصور ، وهذا الميل بدوره يؤدى إلى ميول أخرى مرتبطة به وقائمة عليه .

(٣) يجب أن يعمل المنهج على ربط ميول التلاميذ بحاجاتهم من ناحية وبقدراتهم واستعدادتهم من ناحية أخرى ، فلرتباط الميول بالحاجات يؤدى إلى اقبالهم على النشاط بحماس شديد وجهد متواصل وارتباطها بقدرات التلاميذ واستعداداتهم يتيح الفرصة لهذه الجهود بأن تثمر وتحقق الأهداف التربوية المنشودة منها ، فميل التلميذ نحو الموسيقى مثلاً إذا لم يصاحبه قدرة واستعداد لتعلم الموسيقى فإن التلميذ لن يحقق أى نجاح يذكر في هذا المضمار ، وتتضح الصورة أكثر اذا ما تخيلنا رجلاً له ميل شديد نحو كرة القدم مع العلم بأن هذا الرجل فى سن لا يقوى على الحركة ، والنشاط فهل من المنتظر أن يشبع هذا الرجل ميله عن طريق ممارسة حقيقية تتمثل فى لعب كرة القدم ؟ بالطبع لا . . لا أن قدراته واستعداداته لا تسمح له بذلك وعلى هذا الاساس سيكون اشباعه لهذا الميل بطريقة سلبية خالية من النشاط ويتمثل ذلك فى متابعة لمباريات الكرة ومشاهدتها وقراءة ما يكتب عنها من وصف أو تعليق . من هذا المنطلق يجب على المنهج أن يتيح الفرصة للتلميذ لاشباع ميله بطريقة ايجابية ولن يتم ذلك إلا اذا ارتبطت ميول التلاميذ بقدراتهم واستعداداتهم .

(٤) يجب على المنهج العمل على توجيه التلاميذ دراسياً ومهنياً وذلك عن طريق اتاحة الفرصة لكل منهم للقيام بالدراسات التي تتفق مع ميوله وتتمشى مع قدراته . ومن هذا المنطلق تكون الميول بمثابة الموجه للدراسات المهنية وهذا يتطلب ملاحظة التلاميذ بدقة أثناء قيامهم بالأنشطة المتنوعة وتدوين الملاحظات فى بطاقة كل منهم ، كما يتطلب أيضاً تقديم مواد الدراسة فى صورة مجالات متنوعة يختار منها الطالب عدداً معيناً على أن يتضمن كل مجال عدة مواد يختار الطالب ايضاً من بينها ، وبذلك يعطى الطالب الفرصة الكافية لاختيار المجالات ثم لاختيار المواد داخل هذه المجالات. وهذا النظام متبع الآن فى كثير من الدول ومطبق فى المدرسة الشاملة على نطاق واسع كما انه مطبق أيضاً فى المعاهد التى تتبع نظام الساعات

المعتمدة . ويتيح هنا النظام الفرصة للطالب باختيار تخصص رئيسي وتخصص ثانوي ومجال الاختيار متسع إلى أقصى حد .. وعلى هذا الاساس يوجه التلاميذ للدراسة وفقاً لميولهم وقدراتهم .

(٥) يجب على المنهج استغلال ميول التلاميذ في تنمية القدرة لديهم على الخلق والابتكار ، فعند قيام التلاميذ بالأنشطة المختلفة التي تشبع ميولهم فانهم يكتسبون مجموعة من المهارات ، وهنا يأتي الدور على طرق التدريس التي يتبعها المعلمين في استغلال ميول التلاميذ ومهاراتهم المكتسبة عن طريق الأنشطة في تنمية القدرة على الابتكار .

ونحن نعتبر أن تنمية هذه القدرة من أهم الأهداف التي يجب على التربية الاهتمام بها إلى اقصى درجة في عالمنا العربي في وقتنا الحالي وذلك لأننا في أمس الحاجة لتخريج جيل جديد لديه القدرة على الخلق والابداع والاحتكار. ولو دققنا النظر في أحوالنا لوجدنا أنفسنا نعيش عالة على انتاج الدول المتقدمة وبالذات في مجال العلم والتكنولوجيا ، فإلى متى يظل هذا الوضع مستمراً ؟ لن يكتب لنا الخروج من هذه الدوامة إلا بتحقيق هذا الهدف .

(٦) يجب على المنهج استغلال ميول التلاميذ في تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة للفرد والمجتمع ، فعند قيام التلاميذ بالأنشطة التي تعمل على اشباع ميولهم يجب على المعلم التدخل لاكساب التلاميذ إلى الطرق السليمة لاشباع هذه الأنشطة ويعودهم على اتباعها باستمرار . وهذا يؤدي إلى تكوين العادات والاتجاهات المرغوب فيها . فإذا كانت ميول التلميذ تتجه نحو الرياضة مثلاً فانه يشترك في احدى الفرق الرياضية بالمدرسة ومن الواجب هنا تعويده على نظافة جسمه وملابسه وضرورة الاستحمام بعد التدريب أو المباريات ويساعد ذلك في اكسابه عادة النظافة وتعويده على الانتظام في مواعيد التدريب المحددة وعدم التهاون معه في هذا الأمر حتى تتكون لديه عادة الدقة والنظام ، وتشجيعه على بذل أقصى جهده للتعاون مع أفراد الفريق واحترام رأي المدرب ورئيس الفريق حتى تتكون لديه بعض الاتجاهات نحو العمل الجماعي .

(٧) حتى يتمكن المنهج من اشباع ميول التلاميذ وتنميتها وتوجيههم دراسياً ومهنياً فانه من الضرورى أن يكون بجانب الكتب الدراسية مئات الكتيبات المصاحبة والكتيب المصاحب هو عبارة عن كتيب صغير يتراوح عدد صفحاته ما بين ٤٠ إلى ٦٠ صفحة ومن الممكن وضعه فى الجيب وهو جيد الطباعة والاخراج وفيه صور ورسوم وأشكال بالألوان الجذابة ويتعرض كل كتيب لموضوع من الموضوعات التى يتضمنها المنهج الدراسى . فهناك مثلاً كتيبات عن موضوعات تتعلق بجسم الإنسان مثل القلب ، الكبد ، الدم ، الشرايين ، الميكروبات والفيروسات ، ... وهناك كتيبات خاصة بالادوات والاجهزة مثل : الراديو ، والتليفزيون ، والرادار ، والحاسب الاليكترونى ، وآلة التصوير ، والسيارة ، الطائرة ، الصاروخ ، مركبة الفضاء ، وهناك كتيبات خاصة بالفلك وما يتبعه : : النجوم ، الكواكب ، الشمس ، الفضاء الجوى ، الأرض .

وهناك كتيبات خاصة بحياة العلماء ومكتشفاتهم واختراعاتهم ، والمفروض أن توجد هذه الكتيبات في مكتبة المدرسة وحينه تعرض الكتاب المدرسى لموضوع ما فانه يتعرض إليه بايجاز ويشير إلى التلميذ بقراءة الكتب الخاصة بهذا الموضوع . . ونظراً لأن هذه الكتيبات موجودة بأعداد كبيرة جداً فإن التلميذ يصعب عليه الاطلاع عليها جميعاً ولذلك فهو يختار منها ما يناسبه ويتمشى مع ميوله ولذلك فإن هذه الكتيبات تساعد كثيراً فى تحديد ميول التلميذ فإذا عرفنا نوعية الكتيبات التى يقبل على قراءتها فان ذلك يدل على ميله ، فالتلميذ الذى يقبل على قراءتها فان ذلك يدل على ميله . فالتلميذ الذى يقرأ الكتيبات الخاصة بالأمراض والميكروبات وأجزاء الجسم : مثل القلب والكبد والعين . . . الخ فإن ميوله فى واقع الأمر تتجه نحو الطب .

ولهذه الكتيبات مميزات كثيرة من أهمها أنها :

- تخفف العبء عن الكتب الدراسية .
- تساعد على تعميق معلومات التلميذ بطريقة مشوقة وجذابة .
- تساعد على الكشف عن ميول التلاميذ .

- تساعد على توجيه التلاميذ دراسياً ومهنياً .
- تساعد على تعويد التلميذ على القراءة الخارجية والاعتماد على نفسه وبالتالى فانها تدعم مفهوم التعلم الذاتى والتعلم المستمر .
- تجعل المكتبة المدرسية جزءاً من العملية التعليمية .

● قدرات واستعدادات التلاميذ :

معنى قدرة واستعداد :

يختلف كل تلميذ عن الآخر فى قدراته واستعداداته . حيث أن هذه القدرات والاستعدادات تلعب دوراً كبيراً فى عملية التعلم فان الضرورة تحتم مراعاة المنهج لها والعمل على تنميتها .

وكثيراً ما تستخدم كلمة قدرة وكلمة استعداد فى الحياة الدراسية وفى مواقف الحياة المتعددة فأحياناً ما نسمع بأن هذا الشخص ليست عنده القدرة على أداء هذا العمل أو ليس لديه استعداد لتنفيذ ما يطلب منه ، وأحياناً أخرى نسمع بأن تلميذاً ما ليست لديه القدرة على مواصلة الدراسة أو على تعلم أمراً ما .

وتعمل التربية الحديثة على توجيه التلاميذ للدراسات والانشطة وفقاً لقدراته واستعداداته ، وكلما زادت قدرات التلميذ واكتملت استعداداته كلما تمت عملية التعلم فى وقت أقل وبنتائج أفضل .

وقبل أن نتكلم عن علاقة المنهج المدرسى بقدرات التلاميذ واستعداداتهم علينا أن نحدد أولاً طبيعة العلاقة بين القدرة والاستعداد :

يرى البعض أن كلمة " قدرة " ترادف " استعداد " وهذا الرأى يجانبه الصواب لأن هناك فرقاً بين القدرة والاستعداد فى نفس الوقت الذى توجد بينهما نوعاً من التداخل وسوف نتعرض لتعريف كل منهما حتى يتضح الفرق بينهما : :

فالقدرة حسب تعريفها فى علم النفس هى " كل ما يستطيع الفرد

أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة التدريب أو من دون التدريب ، كالقدرة على ركوب الدراجة أو على تذكر قصيدة من الشعر أو الكلام بلغة أجنبية أو اجراء الحساب العقلي . .

أما الاستعداد فهو : " قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة على أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين ، كالرياضيات أو الطيران أو الموسيقى أو الزعامة ، أو الدراسات الجامعية . أن توافر له التدريب اللازم . . .

من هذين التعريفين يتضح لنا أن الفرد قد لاتكون لديه القدرة في الوقت الحاضر للقيام بعمل ما كقيادة طائرة أو اصلاح ساعة أو العزف على آلة موسيقية ، أو رسم صورة أو منظر طبيعي ، ولكن هذا الفرد يملك استعداداً كبيراً يرشحه للتفوق الملموس في هذا المجال إذا ما أتيحت له الفرصة الكافية للتدريب . ومعنى ذلك أن الاستعداد سابق على القدرة ، ومن هذا المنطلق فإنه يستدل على وجود الاستعداد عند فرد من الأفراد في مجال ما كالعزف الموسيقي أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو قيادة السيارات ، وذلك من قدرته على تعلم الشئ المقصود بسرعة وسهولة والوصول فيه إلى درجة التفوق

وقد قام علماء النفس بتحنيف القدرات في ثلاث فئات :

(١) قدرة عامة .

(٢) القدرات الطائفية وتشمل (الطائفية الكبرى ، المركبة ، الأولية ، والبسيطة) .

(٣) القدرات الخاصة .

أما بالنسبة للاستعدادات فهناك الاستعداد البسيط وهناك الاستعداد المركب كالاستعداد اللغوي والموسيقي والميكانيكي . . . الخ . وقد بذلت جهود كثيرة في علم النفس لقياس القدرات والاستعدادات وكان لهذه المقاييس أثر كبير في نجاح المدرسة في القيام بعملية التوجيه الدراسي والمهني لتلاميذها .

(١) العمل على تنمية قدرات التلاميذ . وذلك عن طريق التدريب الموجه وتختلف نفس القدرة من تلميذ لآخر وفقاً لعوامل فطرية وعوامل مكتسبة فمثلاً القدرة على التعبير تختلف من تلميذ لآخر ، ومن هنا يجب على المعلم أن يحدد مدة ونوعية التدريب اللازم لتنمية هذه القدرة لدى كل تلميذ وفقاً لقوتها أو ضعفها ، ومن المستحسن أن يقوم المعلم بتدريب عام لجميع التلاميذ لتنمية قدرة معينة على أن يتبع ذلك بتدريب خاص لمن هم في حاجة إلى ذلك .

(٢) يجب على المنهج التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد الطالب في حياته الدراسية العامة . ومن أهم هذه القدرات : القدرة على التفكير القدرة على الفهم ، القدرة على التذكر ، القدرة على جمع المعلومات وتحليلها ، القدرة على تنظيم المعلومات ، القدرة على الربط ، القدرة على الاستنتاج ، القدرة على التركيز ، القدرة على التعبير .

(٣) يجب على المنهج العمل على ربط ميول التلاميذ بقدراتهم واستعداداتهم لأن الميل الذي لا يرتكز على استعداد لدى الطالب فإنه من الصعب تنميته مهما خصصنا له من وقت وجهد ، فإذا اتجه ميل أحد التلاميذ للموسيقى مثلاً دون أن يكون لديه استعداداً لها فمن الصعب عليه تحقيق نجاح باهر في هذا المجال .

(٤) يجب على المنهج أن يتيح الفرصة أمام كل تلميذ لتحديد عدد المواد التي سيقوم بدراستها في الفصل الدراسي أو في العام الدراسي وفقاً لقدراته واستعداداته ومعنى ذلك أن عدد ساعات الدراسة يزيد أو ينقص وفقاً لقدرات التلميذ والنتائج التي يتم التوصل إليها في نهاية الفصل الدراسي . فإذا حصل التلميذ على تقدير مرتفع في نهاية العام يسمح له بتسجيل عدد أكبر من الساعات في الفصل التالي على أن يقوم هو باختيار بعض هذه المواد ، وتتم عملية الاختيار هذه من مجموعة متنوعة ومترابطة من المواد . وقد نجح نظام الساعات المعتمدة في تحقيق هذا المفهوم إلى حد كبير ، أمنا

فرض عدد ثابت من المواد التى يدرسها جميع تلاميذ الصف الواحد بصرف النظر عن قدراتهم واستعداداتهم فمعنى ذلك أن المنهج لا يعترف باختلاف قدرات التلاميذ واستعداداتهم .

● عادات التلاميذ واتجاهاتهم :

للعادات والاتجاهات أهمية كبرى فى حياة الفرد والمجتمع وتشترك مع الميول والحاجات في توجيهها لسلوك الأفراد ، وعملية تكوين العادات والاتجاهات تعتبر هدفاً من الأهداف التربوية الكبرى التى يجب على المدرسة تحقيقها .

● كيف تتكون العادات والاتجاهات :

- والإنسان تحت تأثير الحاجة أو الميل يقوم بسلوك معين لاشباعه وبتكرار هذا السلوك واحساسه بما يحققه له تتكون العادة لديه .

- مجرد تكرار الطفل لعمل ما عدة مرات متتالية يؤدى به في النهاية إلى إكتساب العادة .

- تقليد الطفل لأشخاص أكبر منه سناً يشعر نحوهم بالحب والتقدير والاعتزاز أو يرى فيهم رمزاً للقوة والسلطة قد يؤدى إلى تكوين العادة لديه ، فالطفل احياناً يقلد حركات أو أعمال يقوم بها والده أو والدته أو أخوه الأكبر أو مدرسه بحرف النظر عن فهمه أو اقتناعه بالسلوك الذى يقلده . ومن هنا ظهورت أهمية التربية عن طريق القدرة .

- تقليد الطفل لأطفال آخرى في سنه يلعب معهم باستمرار يجعله في بعض الأحيان يفعل ما يفعلون ويسلك ما يسلكون حتى تزداد درجة الالفة والانسجام بينه وبين أفراد مجموعته . ومن هنا يجب ملاحظة سلوك الطفل بعد عودته من اللعب مع زملائه حتى لا يؤدى ذلك إلى اكتساب عادات سيئة .

- للدين والقانون والعرف والتقاليد دور كبير في تكوين العادات .

- قراءات الفرد ومشاهداته قد تؤدى إلى اكتساب بعض العادات وهناك أسباب أخرى متعددة تؤدى إلى تكوين العادات لسنا فى صدد التعرض لها الآن ، وما ينطبق عن العادات ينطبق فى كثير من الاحيان على الاتجاهات .

ونحن نرى أن العادات تساعد على تكوين الاتجاهات . ومن الممكن للعادة أن تتحول إلى اتجاه اذا ما زاد احساس الفرد بأهميتها واقتناعه بها .
ولذلك فإن الاتجاه يكون أكثر اتساعاً وشمولاً من العادة ، ومن هذا المنطلق فإن من واجب التربية العمل على تحويل بعض العادات النافعة إلى اتجاهات.

وهناك فروق أخرى بين العادة والاتجاه من أهمها ما يلى :

- فعادة النظافة تجعل الطفل يغسل يديه قبل الأكل وبعده بطريقة دون تفكير أو بتغيير ملابسه بمجرد ما تتسخ بحيث يبدو دائماً نظيفاً أما الاتجاه نحو النظافة فانه ينصب على سلوك الطفل كالعادة تماماً (نظافة اليدين قبل الاكل، نظافة الملبس . . بالاضافة إلى ذلك فانه يكثر من كلامه عن النظافة وأهميتها وضرورتها ، ويكثر من التعليقات عليها والمناقشة فيما يتعلق بها بل وقد يدفعه هذا الاتجاه للانضمام لبعض الجماعات المدرسية التى تعمل على نظافة المدرسة ، وقد يدفعه هذا الاتجاه لتنظيم ندوة عن الأمراض والاوبئة ودور النظافة فى مقاومتها ، ومعنى ذلك كله أن افعاله واقواله واطلاعه ونشاطه وأفكاره ترتبط بموضوع النظافة فى الاوقات المناسبة .

- وهناك فرق آخر بين العادة والاتجاه يتمثل فى ان الاتجاه يتضمن بعض العناصر الانفعالية وهذا شئ غير موجود فى العادة : فإذا تكون اتجاه نحو فرد ما كرئيس أو مدير أو حاكم فان الانسان غالباً ما يقع تحت تأثير انفعال معين بمجرد رؤية هذا الرئيس أو الحاكم أو بمجرد سماع صوته وهذا الانفعال يجعل الانسان متحيزاً نحوه أو ضده حسب طبيعة الاتجاه بل ويجعله يفكر فى كل كلمة ينطق بها ويفسرها لا حسب معناها الحقيقى وانما وفقاً لاتجاهه نحوه.

- يعمل الانسان على تعديل اتجاهاته فى بعض الأحيان وفقاً للنتائج التى تؤدى إلى هذه الاتجاهات ووفقاً لظروف جديدة تطرأ عليه ، أما العادة فإن

تعديلها أو تغييرها يعتبر أمراً فى منتهى الصعوبة ومن هذا المنطلق يجب على التربية العمل على اكساب التلاميذ العادات الايجابية والنافعة بحيث لا يكون هناك حاجة لتعديل هذه الاتجاهات أو تغييرها فى المستقبل طالما أنها تعمل لمصلحة الفرد والجماعة .

● **بعض أنواع العادات والاتجاهات :**

يكتسب الإنسان مجموعة كبيرة من العادات التى ترتبط بجميع جوانب ومجالات حياته : فهناك عادات صحية مرتبطة بالأكل مثل غسل اليدين قبل الاكل وبعده ، طريقة مضغ الطعام ، نوعية الطعام نفسه وطريقة إعداده تخضع لعادات الأفراد والشعوب ، وهناك عادات صحية ترتبط بطريقة التخلص من قمامة المنازل ، وهناك عادات صحية ترتبط بالملبس وطريقة النوم ، فمثلاً هناك من ينام على جانبه الأيسر وهذا يؤثر على حركة القلب ، وهناك من ينام على بطنه وهذا يؤثر على حركة النفس .

وهناك عادات صحية تتمثل فى البصق فى الشوارع والقاء القاذورات بها .

وهناك عادات اجتماعية تتمثل فى الزواج والاختلاط بين الافراد والعائلات ، وهناك عادات ثقافية مرتبطة بالقراءة والاطلاع والاشتراك فى الجمعيات وعادات مرتبطة بتقضية وقت الفراغ ... الخ .

أما بالنسبة للاتجاهات فلن ندخل فى تفصيلاتها وكل ما نريد أن نذكره فى هذا المجال هو أن الاتجاه قد يتجه نحو الشئ أو مضادة فمثلاً هناك اتجاه نحو النظام وهناك اتجاه آخر نحو الفوضى ، وقد يكون هناك اتجاه نحو التسامح وآخر نحو التعصب .

ومن واجب التربية العمل على تنمية الاتجاهات المفيدة البناءة والتصدى للاتجاهات الضارة الهدامة . ومن أمثلة الأولى ::

الاتجاه نحو النظام ، النظافة ، الدقة ، تحمل المسئولية ، العدالة ، الامانة ، الصبر ، الاخلاص ، الوفاء ، الصراحة ، حرية

الرأى والتعبير ، التضحية وانكار الذات ، احترام الآخرين ، احترام الـرأى المضاد ، احترام القوانين ، احترام ملكية الدولة ، خدمة البيئة ، المحافظة على البيئة ، خدمة المجتمع .

أما الاتجاهات التى يجب محاربتها فهى تتمثل فى :

الاتجاه نحو التعصب ، التسيب ، الفوضى ، الاهمال ، عدم تحمل المسئولية ، النفاق ، الوصولية ، الأنانية ، الحقد ، القذارة .. .. ..

● **دور المنهج نحو العادات والاتجاهات :**

(١) الاهتمام بالعادات والاتجاهات التى فيها مصلحة الفرد والمجتمع ، واتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التى تؤدى إلى تكوين هذه العادات والاتجاهات . كما يجب أن تقوم المقررات الدراسية المختلفة بدور فعال فى هذه العملية بحيث يكون هناك تكامل بين المقررات الدراسية والأنشطة فعن طريق العلوم العامة يمكن أن نبين للتلميذ أهمية النظافة وفوائدها والاضرار التى تنتج من تركها ، وعن طريق موضوعات القراءة القصيرة يمكن أن نوضح للتلميذ المخاطر والكوارث التى قد تحدث نتيجة اهمال النظافة وذلك بأسلوب أدبى سهل وجميل وعن طريق الأنشطة المختلفة كإقامة المعارض وعمل الجمعيات والقيام بالرحلات والمعسكرات يمكن ملاحظة وتوجيه التلاميذ نحو النظافة بأسلوب علمى ، وعن طريق بعض الافلام التعليمية يمكن التعرض للنظافة فى صورة عادات صحية سيئة تؤدى إلى انتشار الأوبئة وارتفاع عدد الوفيات ، كما يمكن عن طريقها ايضاً شرح الطرق التى تنتقل بها الامراض عن طريق الذباب والباعوض .

(٢) محاربة العادات والاتجاهات السيئة التى تضر بالفرد والمجتمع ، وذلك بنفس الطرق والاساليب السابق ذكرها .

(٣) يجب أن يعمل المنهج على اشباع حاجات التلاميذ وميولهم وفى نفس الوقت عليه أن يهتم ويركز على الطرق التى يتم بها اشباع هذه الميول والحاجات فالتلميذ يأكل لكى يشبع حاجته إلى الطعام ودور المنهج هنا هو اكسابه

مجوعة من العادات مرتبطة بتناول الطعام فمثلاً تعوده على ضرورة غسل اليدين والفم قبل الأكل وبعده ، الجلوس على المائدة بطريقة صحيحة ، مضغ الطعام جيداً ، احترام آداب المائدة ، تنظيم مواعيد تناول الطعام تحديد كمية الطعام الواجب شربها أثناء الطعام ، الراحة أو الاسترخاء قليلاً بعد تناول الطعام ، عدم الاكثار من أكل الأشياء الضارة كالتوابل والشطة والدهون ...

كما أن اشباع الحاجة إلى التعبير عن الذات يتطلب من المنهج العمل على اكساب التلميذ مجموعة من العادات مثل : أخذ الأذن من رئيس الجلسة قبل البدء في الكلام ، التعبير بصراحة تامة دون خوف أو خجل ، عدم تجريح الآخرين ، احترام الرأى المعارض ، المناقشة بصوت هادئ دون الحاجة إلى الصياح والانفعال ، عدم الخروج عن الموضوع الذى يناقش...

(٤) استخدام بعض الوسائل التعليمية الحديثة كالافلام التعليمية لما لها من دور فعال فى تكوين العادات والاتجاهات ، كما يجب على المنهج تقوية الصلات والروابط بين المدرسة ووسائل الاعلام المختلفة (الصحافة ، الاذاعة التليفزيون) وذلك من أجل تقديم البرامج الهادفة التى تساعد على تكوين العادات السليمة والتخلص من العادات الضارة مثل برنامج " عادات وتقاليد" الذى يقدمه التليفزيون المصرى منذ سنوات على أن تتولى المدرسة تنسيق جهودها مع جهود وسائل الاعلام عن طريق خطة موضوعة على أساس علمى وتعاونى .

(٥) اختيار أنسب المراحل الدراسية لاكساب التلاميذ العادات والاتجاهات المطلوبة وهذا يتطلب من المنهج وضع قائمة بالعادات والاتجاهات وتحديد أنسب المراحل التعليمية لكل منهما . وما هو دور المقررات وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المختلفة فى تكوين العادات والاتجاهات . ونحن نرى أن المرحلة الابتدائية هى من أهم المراحل التعليمية من حيث اكساب التلميذ بعض العادات والاتجاهات المرغوبة ، وذلك لأن معظم العادات تكتسب ما بين سن ٦ إلى ١٢ سنة ولهذا السبب يجب

أن تنظــــر المدرسة الابتدائية إلى هذا الهدف على أنه من أهم الأهداف التى نسعى لتحقيقها . وقد سبق أن ذكرنا بأن تغيير العادة يعتبر أمراً صعبـــاً ويتطلب وقتاً طويلاً وجهداً مضنياً ويتضح ذلك فى كثير من المواقف فإذا ما عرفناه بخطئه وبينا له طريقة النطق الصحيح فإنه لا يستجيب لذلك بسرعـــة ويستمر فى خطئه فى النطق مع علمه بأنه مخطئ والسبب هو انه تعلــــــم بطريقة خاطئة واكتسب عادة معينة فى نطقه لهذه الكلمات ومحو آثـــــار التعلم وتغيير هذه العادة يعتبر أكثر صعوبة من عملية التعلم نفسها .

لذلك يجب على المدرسة الابتدائية أن توجه اهتمامها نحو العادات المرغوب فيها للفرد والمجتمع ، كما يجب عليها أيضاً ألا تعطى التلميـــذ الفرصة لاكتساب عادة ضارة وإذا اكتشف ذلك فعليهما تغيير هذه العـــــادة قبل فوات الأوان .

(٦) يجب على المنهج اتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بالدراسات الاجتماعية بهـدف حصر العادات والاتجاهات وتصنيفها ثم تحليلها لأن هذه الدراسة فى حـــــد ذاتها تعمل على تكوين اتجاهات لدى التلاميذ نحو البيئة والمجتمع ، كما أن مثل هذه الدراسات تسهم في اكسابهم بعض المهارات والمعلومـــــات المرتبطة بالحياة الاجتماعية .

(٧) يجب على المدرسة أن تهتم بنظام الحوافز والجوائز وكذلك نظام المسابقـات بين فصولها المختلفة فمثلاً تحدد جائزة للنظافة وتمنح لأكثر فصول المدرسة نظافة ، وجائزة أخرى لأجمل فصول المدرسة تنظيماً ، وجائزة ثالثة لأكـثـر فصول المدرسة تعاوناً ، ودفع التلاميذ إلـى منافسات جماعية الهدف منهـا تكوين العادات والاتجاهات التى تنادى بها .

وداخل الفصل الواحد تحدد مجموعة الجوائز لأحسن التلاميـــــــــذ خلقاً ، وأكثرهم علماً ، وأكثرهم تعاوناً . . . كل ذلك يساعد علـــــــى تحقيق الهدف المنشـــود .

● الفروق الفردية للتلاميذ :

الفروق الفردية والأسباب التي تؤدي إلى ظهورها :

ذكرنا أن المنهج بمفهومه الحديث نقل محور الاهتمام من المعلومات إلى التلميذ وأصبح يهتم بنموه الشامل وبحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته ومشكلاته . وحيث أن هناك فروق فردية بين التلاميذ فإن ذلك يستلزم من المنهج مراعاة الفروق حتى يتيح لكل منهم الفرصة لكي يحقق أكبر قدر من النمو في جميع الجوانب ويتمكن من القيام بعمليات التعلم بطريقة مثمرة وفعالة .

واغفال ما بين الأفراد من فروق له أثر سيء على الفرد والمجتمع لأن ذلك معناه فرض الدراسة على الجميع بصرف النظر عن قدراتهم واستعدادتهم وميولهم ، كما أن اغفال الفروق الفردية يجعل المدرسة عاجزة عن توجيه التلاميذ دراسياً ومهنياً وينتج عن ذلك كله تعثر التلاميذ في الدراسة وزيادة مرات الرسوب بل قد يؤدي إلى الفشل الدراسي .

وتمتد الفروق بين الأفراد إلى جميع الجوانب فهناك فروق في القدرة العقلية العامة ، إذ يوجد في الفصل الواحد تلميذ عبقري وآخر معتوه ، وهناك فروق في الصفات الجسمية : الطول ، والوزن ، السمع ، الشم ، وهناك فروق في قدرات التلاميذ المختلفة : القدرة اللغوية ، القدرة الميكانيكية ، القدرة الرياضية ، القدرة الموسيقية ، وهناك اختلاف بين التلاميذ في الميول والاستعدادات والحاجات ، وهناك تفاوت في سمات الشخصية من ناحية الاتزان الانفعالي وحالات التوتر التي يمر بها الفرد وقدرته على التحمل ومدى اعتماده على نفسه .

وكما يختلف الأفراد بعضهم عن بعض في قدراتهم واستعداداتهم وسماتهم الشخصية ، فإن هناك اختلافاً بين قدرات الفرد الواحد . كما أن هناك اختلافاً بين سماته الشخصية فقد يكون متفوقاً في القدرة اللغوية ودون المتوسط في القدرة الميكانيكية وقد تكون لديه قدرة كبيرة على تحمل الالم الجسمي وتبدو ضعيفة على تحمل الالم النفسي . وقد يكون حاد البصر ولكن ضعيف السمع . . .

وترجع الفروق الفردية إلى عاملين أساسيين هما الوراثة والبيئة.وهنالك تداخل كبير بينهما لدرجة أنه من الصعب جداً فصل أثر كل منهما في ظهور الفروق الفردية ، وتتفاعل العوامل البيئية مع العوامل الوراثية وعن طريق هذا التفاعل يتحدد نمو الفرد وصفاته الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية ، فالاستعدادات الوراثية كالاستعداد للمشي ، أو للكلام أو للمرض جسمي لا يمكن أن تظهر بدون عوامل بيئية ، فالطفل يولد وهو مزود باستعداد وراثي للمشي والكلام ولكنه إذا قضى فترة طفولته الأولى في غابة مع الحيوانات فإنه يمشي على أربع تماماً كما يفعل الحيوانات ، كما أنه يشب عاجزاً عن الكلام ولا يكون قادراً إلا على اصدار أصوات تشبه الحيوانات التي يعيش بينها .

يتضح مما سبق أن الوراثة تزود الفرد بالامكانات والاستعدادات ثم تأتي البيئة بعد ذلك لكي تقرر ما إذا كانت هذه الامكانات والاستعدادات ستتحول إلى قدرات فعلية أو لا تتحول .

وقد اثبتت التجارب أن الفروق الفردية قد تجمع :

أ - إلى الوراثة وحدها كما هو الحال في لون الشعر والعينين .
ب - أو إلى البيئة وحدها كما هو الحال في الميول والاتجاهات المزاجية والخلقية .
جـ - أو إلى الوراثة والبيئة معاً ولكن بنسب مختلفة كما هو الحال في الذكاء .

وقد ازدادت الفروق بين التلاميذ في وقتنا الحالي أكثر من أي وقت مضى لتكدس الفصول بالتلاميذ وكلما ازداد عدد التلاميذ في الفصل كلما ازدادت الفروق الفردية بينهم وترجع زيادة التلاميذ إلى :

أ - الزيادة المطردة في عدد السكان .
ب - التقدم الصحي الذي نتج عنه قلة نسبة الوفيات بين الأطفال .
جـ - مجانية التعليم التي أتاحت الفرصة لتعليم كل أبناء الشعب .
د - زيادة الوعي وشدة الاقبال على التعليم .
هـ - شدة الاقبال على تعليم البنات بعد أن كان غير مرغوب فيه .

● دور المنهج بالنسبة للفروق الفردية :

(١) يجب على المنهج أن ينظم الدراسة فى صورة مجموعات أو مجالات أو ميادين يختار التلميذ عدد منها وفقاً لقدراته واستعداداته على أن تتكون كل مجموعة من عدد من المواد والأنشطة يختار الطالب من بينها أيضاً وبذلك تتاح للتلميذ الواحد فرصتان للاختيار :

أ - الاختيار بين المجموعات .
ب - ثم الاختيار داخل كل مجموعة .

ويتم اختيار التلميذ وفقاً لميوله وقدراته واستعداداته واتجاهاته من ناحية ، ووفقاً لما تقدمه له المدرسة من مساعدة فى صورة توجيه دراسى ومهنى من ناحية أخرى .

(٢) الكتب الدراسية : يجب أن تعمل الكتب الدراسية على مراعاة الفروق الفردية بشتى الطرق والوسائل ، ويتم ذلك عن طريق : -

أ - التنوع فى عرض وربط المعلومات .
ب - الاكثار من الصور والرسوم والتوضيحات ويستحسن أن تكون ملونة .
جـ - أن يتضمن كل فصل مجموعة من التمارين والاسئلة الشاملة والمتدرجة والمتنوعة .

(٣) الكتيبات المصاحبة : من المفروض أن يتعرض الكتاب المدرسى للمعلومات الأساسية على أن يصاحبه مجموعة كبيرة من الكتيبات المصاحبة و الكتيب المصاحب هو عبارة عن كتيب صغير الحجم يتعرض لموضوع من الموضوعات بأسلوب سهل ومبسط ولكنه يزود التلميذ لمعلومات متعمقة . وبه مجموعة كبيرة من الرسوم والتوضيحات والصور الملونة ويقبل التلميذ على قراءة الكتيبات التى تتمشى مع ميوله واتجاهاته ، لذلك فإنها تساعد على توجيهه دراسياً ومهنياً كما تعمل على اشباع ميوله فى نفس الوقت .

(٤) طرق التدريس : يجب على المعلم أن ينوع من الطرق التى يستعملها حتى يكون قادراً على مواجهة الفروق الفردية بين تلاميذه وتنوع الطرق يتطلب من المعلم أن يؤدى دوره فى الوقت المناسب ، ثم يسمح للتلاميذ

بالمشاركة فى العملية التعليمية بإيجابية ونشاط مستمر ومتنوع كل حسب قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته . كما أن تنوع الطرق يتطلب من المعلم أن يختار الطريقة المناسبة للموقف التعليمى ، فإذا كان هذا الموقف يتطلب من المعلم أن يزود التلاميذ ببعض المعلومات فعلية أن يقوم بذلك ، واذا كان هذا الموقف يتطلب أن يدخل المعلم فى حوار مع التلاميذ ويقوم هو بتوجيه بعض الاسئلة وبتوجيه دفة الحوار حتى يقود التلاميذ الى التوصل الى المعلومات أنفسهم فعلية أن يقوم بذلك ، واذا كان الموقف يتطلب أن يقوم التلاميذ ببعض الانشطة لاكتساب معلومات أو مهارات فعلية أن يتيح لهم الفرصة للقيام بهذه الأنشطة وتحديد دور كل تلميذ فيها وفقا لقدراته واستعدادته ، واذا كان الموقف يتطلب أن يلجأ المعلم لطريقة التعيينات حيث يحدد عمل لكل تلميذ يقوم به فى المنزل أو فى المدرسة ، ثم يعرض هذا العمل على بقية التلاميذ ويناقشة أمامهم فعلية أن ينفذ ذلك ، واذا كان الموقف يتطلب أن يقوم التلاميذ بإجراء بعض التجارب المعملية فعلية أن يتيح لهم الفرصة ، لذلك ويباشرهم ويلاحظهم أثناء اجراء التجربة ، بحيث يتمكن من مساعدة من يحتاج المساعدة وتقديم العون لمن يطلب ، ثم يجتمع بكل التلاميذ بعد ذلك لمناقشة النتائج التى تم التوصل اليها .

من ذلك كله نستطيع القول بأن المعلم قد يلجأ الى معظم الطرق المعروفه ولكنه يختار لكل موقف الطريق التى تناسبه فينتقل من الطريقة الالقائية الى الطريقة الحوارية . ومن الطريقة الاستنباطية الى الطريقة الاستقرائية . ومن الطريقة الكلية الى الطريقة الجزئية ومن طريقة التعينات الى طريقة المشكلات ...

وتنوع الطرق يؤدى فى النهاية الى تعلم مثمر وفعال لأنه يستند على قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم .

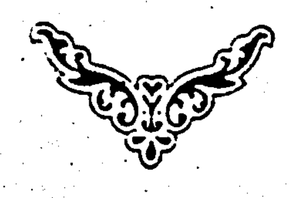
(ه) الوسائل التعليمية : يجب على المعلم أن ينوع من الوسائل التى يستخدمها فمرة يستخدم وسيلة سمعية ومرة أخرى يستخدم وسيلة بصرية ومرة ثالثة يستخدم وسيلة سمعية بصرية ، ولكل موقف تعليمى وسيلة مناسبة تناسبه أكثر من بقية الوسائل بشرط أن يستخدمها الاستخدام الجيد ،

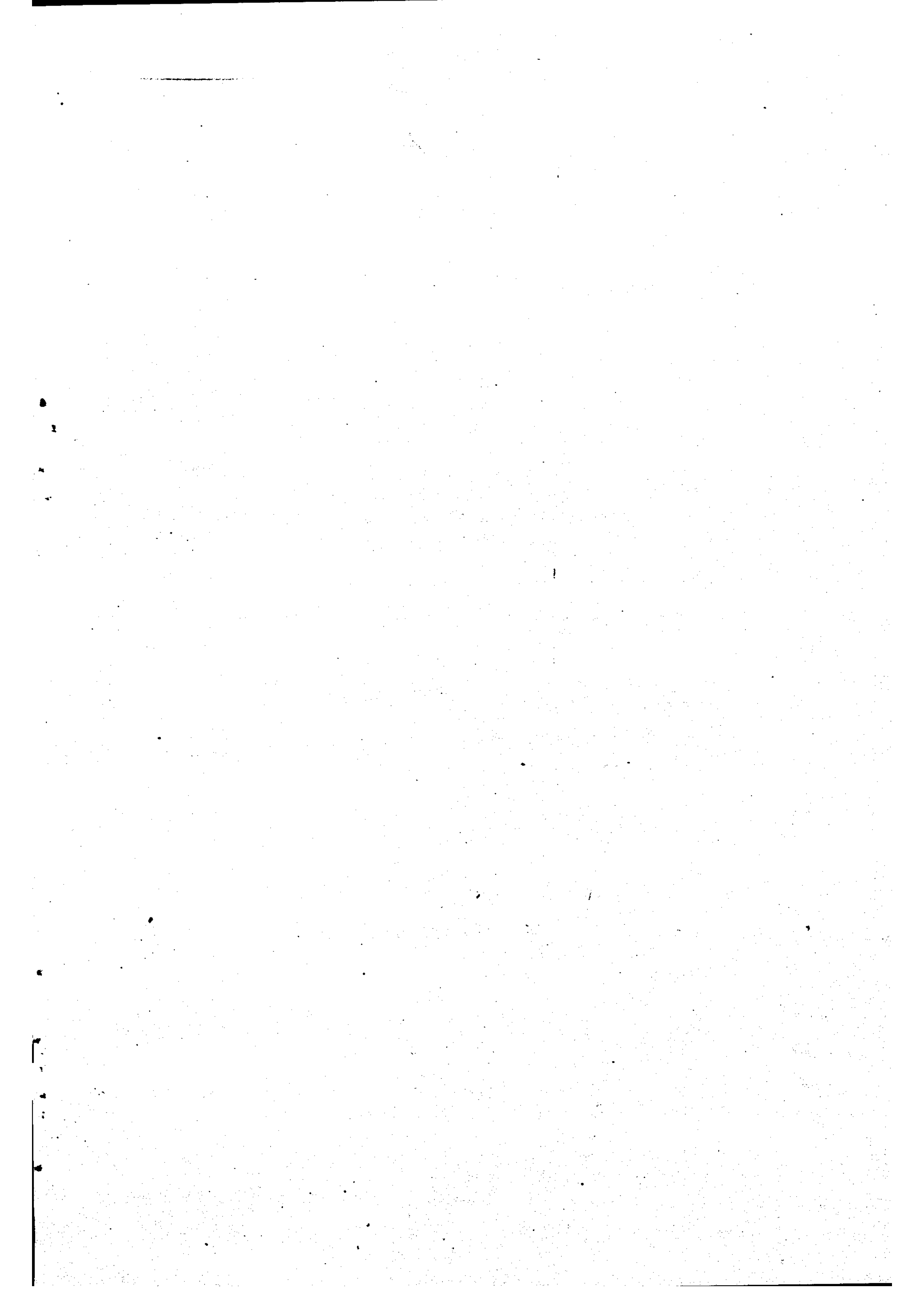
وإذا استعان بصور أو رسومات أو خرائط فمن المستحسن أن تكون ملونة وبالحجم الكافى حتى يراها كل التلاميذ بوضوح ٠

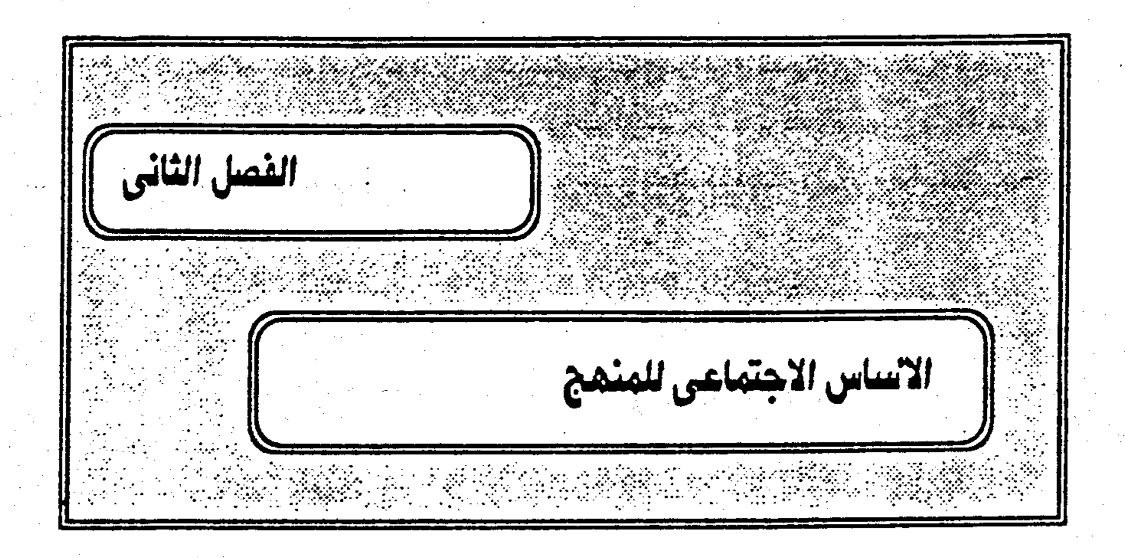
واستخدام المعلم لوسائل متنوعة يساعد على سرعة فهم التلاميذ كما أنه يجذب انتباههم ويجعل العملية التعليمية مشوقة ٠ كما أنه يتيح الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم وفقا لقدراته واستعدادته ، وعلينا ألا ننسى بأن استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة أصبح أمرا فى منتهى الأهمية حاليا ، وذلك لأن الهدف الرئيسى من استخدام الوسائل لم يعد فقط العمل على توضيح الدرس وإنما أصبح أيضاً مساعدة التلميذ على المرور فى أكبر قدر من المعلومات ٠

(٦) الأنشطة : للانشطة دور فعال فى العملية التربوية إذ عن طريقها يمر التلميذ بأكبر قدر من المعلومات المربية ٠ وتعمل الانشطة على اكساب التلاميذ المعلومات والمهارات وعلى تكوين العادات والاتجاهات ، كما تعمل على ميولهم وحاجاتهم وبذلك تعمل الانشطة على تحقيق معظم الأهداف التربوية ٠

ومن المفروض أن تتيح المدرسة الفرصة للتلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة وأن يعمل المعلم على توزيع هذه الانشطة على التلاميذ بحيث يقوم كل منهم بالنشاط الذى يناسبه ويميل اليه ٠







● **مقدمـــــة :**

تختلف المناهج بدرجات متفاوتة من بلد لآخر ، فتختلف المناهج في جمهورية مصر العربية عنها في إنجلترا والولايات المتحدة وروسيا . وقد لا يكون هذا الاختلاف راجعا فى أغلب الأحيان إلى اختلاف مفهوم التعلم أو اختلاف فى النمو النفسى والجسمى للأطفال ، إذ أن هذه لا تختلف فى أسسها العامة من بلد إلى آخر . ولكن المجتمعات تختلف اختلافا ملحوظا فى تراثها الاجتماعى وفى نظمها السياسية والاقتصادية ، ولذلك قد يكون هذا هو السبب الرئيسى الذى يؤدى إلى تلك الاختلافات الكبيرة التى تجدها فى البرامج التعليمية لمختلف البلاد ، وارتباط البرامج التعليمية بالنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أمر طبيعى إذ أن المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية .

ففيما قبل إنشاء المدارس كانت تربية الأبناء تقع على كاهل الآباء والكبار ، وكان الأطفال يتعلمون عن طريق التقليد والاشتراك الفعلي في الحياة ، اللغة وأنماط السلوك والعادات والتقاليد والقيم والاتجاهات والحرف السائدة في المجتمع .

ولما لم يكن التراث الثقافي للجنس قد تضخم بعد ، بحيث يجد الكبار صعوبة في نقله أو تعليمه إلى الصغار ، أو يجد الصغار صعوبة في تقليد الكبار فيما يقومون به من أعمال أو في وعى المعارف التي يتلقونها من آبائهم لم تكن هناك حاجة لإنشاء المدارس .

وكانت توجد بجانب الآباء والرجال العاديين ، طبقة أخرى من الناس هي طبقة الكهنة ، وكان هؤلاء لا ينقلون علومهم إلا لطبقة معينة ، هي تلك الطبقة التي ستنضم لطائفتهم الكهنوتية .

ولكن بدأت المدرسة النظامية في الظهور وحينما وصل التقدم الثقافي إلى الدرجة التي أصبحت فيها الكتابة أمرا هاما ، وحينما تعقد التراث الإنساني بحيث أصبح لا يمكن ترك تعلمه للطرق غير المقصودة . وقامت هذه المدارس تحت إشراف الكهنة والكتاب المدنيين ، وكان هذا منذ ما يقرب من ألف سنة قبل الميلاد .

واختلفت المجتمعات في نظام إشرافها على المدارس ، فرأى الإسبرطيون ضرورة الاشراف الدقيق على كل شأن من شئون التعليم ، بينما رأى الأثينيون السير على سياسة عدم التدخل في شئونه ، وترك الإشراف على تربية الأبناء إلى الآباء . أما في العصور الوسطى فقد وضعت الكنيسة أمور التعليم تحت إشرافها ورقابتها . وقد ظلت الكنيسة تنفرد إلى حد كبير بالاشراف على التعليم حتى عصر الاصلاح ، حيث ظهر مبدأ جديد وهو مبدأ الشركة بين الكنيسة والدولة في الاشراف عليه .

وقد تميز قرننا الحالي بازدياد إشراف الدولة على التعليم ، حتى أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواد تتعلق بالتعليم ووظيفته . ومن هنا

توسعت الدول فى فتح المدارس للمحافظة على التراث الثقافى للمجتمع ، والإعداد للمواطنين إعدادا يتفق مع نظمه الأساسية .

مما سبق يمكن أن نستدل على أن المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية تعمل على استمرار المجتمع وإعداد الأفراد للقيام بمسئولياتهم فيه . ولما كانت هذه طبيعة المدرسة ووظيفتها ، فمن الطبيعى أنها تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة بها ، لابد لنا أن نبين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وعلاقتها بالمنهج .

● **المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة :**

العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى :

لعل اشتراك المدرسة مع مؤسسات اجتماعية أخرى فى مهمة واحدة ، وهى تربية الأفراد وإمدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم فى الحياة يجعل وظيفة المدرسة غير محددة تماما . فكثيرا ما تختلف الآراء حول النواحى التى ينبغى أن تشملها وظيفة المدرسة . فهل تعد المدرسة مسئولة عن الكفاية الاجتماعية للتلاميذ ؟ ، وهل تقوم المدرسة بتدريب تلاميذها فى النواحى الصحية الشخصية والعامة ؟ وهل هى مسئولة عن الأمور الدينية ؟ وهل هى مسئولة عن النواحى الخلقية ؟ وهل تعنى بالتربية الجنسية ؟

ولما كانت المؤسسات الاجتماعية تشترك مع المدرسة فى القيام بتلك الوظائف ، فإن هذا يستدعى التعرف على ما تقوم به هذه المؤسسات فى تربية الأفراد ، كما يستدعى توضيح العلاقة بينها وبين المدرسة .

(أ) الأسرة : بالرغم من التغييرات التى حدثت فى الاسرة فى المجتمعات الحديثة ، فهى مازالت إحدى المؤسسات ذات الأثر البعيد فى المجتمع . ففى المنزل ، يتعلم الطفل أول ما يتعلم اللغة ، ويكتسب بعض الاتجاهات ، ويكون رأيه عما هو صحيح أو خاطئ ، والسنوات الأولى فى حياة الطفل هى السنوات التكوينية لحياته ، وأثرها يبقى حتى بعد أن ندخل المدرسة ، ولذلك فتربية المدرسة ما هى إلا استمرار لتربية الطفل فى المنزل .

ولقد أجريت دراسات عدة لبيان مدى أثر المنزل فى نمو سلوك الفرد وهى توضح أن كثيرا من مظاهر سلوك الفرد ما هو إلا انعكاس لحياته المنزلية فنظافة المنزل، قد تنعكس على مظهر وملبس الطفل، وعادات الكلام عند الوالدين تظهر بصورة أو أخرى فى حديثه، وهكذا بالنسبة لكثير من أنواع السلوك كاحترام الكبار وطاعتهم أو احترام حقوق الآخرين أو التعصب .. إلخ. كل هذه الأنواع من السلوك والاتجاهات يكتسبها الطفل من منزله أكثر من أى مكان آخر .

وإذا كان هذا هو تأثير المنزل، فإن على المدرسة واجب معرفة البيئة المنزلية للطفل، حتى يمكنها إدراك العوامل المختلفة المتداخله فى شخصيته، كما أنها لا يمكن أن تستمر فى عمليتها التربوية، ما لم يتعاون الآباء معها، عن طريق إمدادها بالمعلومات المختلفة عن مميزات الأطفال وحاجاتهم، وعن طريق توفير البيئة المنزلية المربية .

ولكن علينا أن ندرك قبل أن نترك هذا المجال، بأن وظيفة المنزل التربوية قد تقلصت فى العصر الحديث إلى حد كبير . فقد ازدادت أعباء الحياة على الآباء، كما ازداد عدد الأمهات العاملات، بالاضافة إلى عوامل أخرى سنذكرها فيما بعد، مما أدى إلى نقص الفرص التعليمية للأطفال داخل المنزل وازدياد الأعباء التربوية على المدرسة بالتالى فكثير من النواحى التى كانت فيما مضى من مسئوليات الأسرة، مثل التربية الخلقية والتربية الجنسية، أصبحت الآن مهملة مما يوجب على المدرسة العناية بها .

(ب) المؤسسات الدينية (المساجد والكنائس) : لاشك أن المؤسسات الدينية لها تأثير على كثير من الناس، وخاصة فيما يتعلق بالنواحى العقائدية والخلقية، فمنذ الطفولة، يتصل الأطفال بالمؤسسات الدينية، التى تفرض نوعا من الاتجاهات والمعتقدات والرغبات والآمال ولكن الطفل قد يعانى عند بلوغه سن المراهقة من أنواع الصراع بينما يتعلق بالقيم الخلقية التى كان يتقبلها فيما قبل بسهولة .

وفى الواقع ، أن تداخل عمل المنزل وعمل المؤسسة الدينية وعمل المدرسة فيما يتعلق بالنواحي الخلقية والعقائدية ، يخلق مشكلة هامة فالبعض يرى أن المدرسة إذ تقوم بالتربية الخلقية ، لا ينبغى أن تفرض نوعا من السلوك خاصا بعقيدة معينة ، كما يجب أن تبتعد عن أسلوب الفرض والتخويف فيما يتصل بإكساب القيم الخلقية ، ويختلف هذا بالطبع عما تقوم به المؤسسة الدينية التى تفرض بطبيعتها عقيدة معينة ، كما يختلف أيضا عن الأسلوب الذى يتبعه فى المنزل فى تثبيت قيمة الخلقية ، وقد تحل هذه المشكلات التربوية والخلقية والعقائدية إذا تقبلت كل هذه المؤسسات الثلاث مبدأ أن صالح الطفل وصالح المجتمع هما العاملان المحددان للتربية الخلقية .

(جـ) وسائل الاعلام : لقد أصبحت وسائل الإعلام اليوم من العوامل الهامة فى الثقافة ، وتميز عصرنا الحديث بانتشار وسائل الاعلام واقبال الناس عليها أو على بعضها ، وقد بينت الأبحاث الموضوعة أن دور وسائل الاعلام فى تكوين شخصية الأفراد والجماعات دور خطير للغاية ، حتى إن طبيعة التلميذ فى مجتمع الاعلام ، ومن ثم طبيعة المناهج الدراسية ورسالة المدرسة ، تختلف فى أوجه هامة عنها فى مجتمع ما قبل انتشار وسائل الاعلام .

وقد تبين مما سبق أن وظيفة المدرسة تتشابك إلى حد كبير مع وظائف المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وأن هذا يلقى عبئا ثقيلا عليها من حيث إنها العامل الاساسى فى التوجيه المنظم لأفراد المجتمع . وقد إزدادت مسئوليات المدرسة فى المجتمعات الحديثة بالدرجة التى جعلت منها مؤسسة رئيسية بالنسبة للمؤسسات الاجتماعية الأخرى .

● دور المدرسة فى المجتمعات الحديثة وعلاقته بالمنهج :

من المعروف أن نمو الأفراد لا يتم فى فراغ ، فالثقافة هى البيئة اللازمة للشخصية الإنسانية ، ولذلك فمن الأسس التى ينبغى أن تراعى فى المنهج دراسة الثقافة السائدة ودور المدرسة بالنسبة لها .

ويتميز العصر الحديث بالتغير الثقافى الذى يتصف بالسرعة ، وأنه تغير جذرى . وتعود هذه التغيرات الثقافية الجذرية إلى التقدم العلمى

والتكنولوجى المذهل الذى تتأثر به المجتمعات الحديثة فى كافة بقاع الارض ؛ إذ أدى التقدم العلمى والتكنولوجى إلى تغير سريع وكبير فى أساليب الحياة فيها وقد يجد الإنسان نفسه منعزلا عن الحياة ما لم يكيف تفكيره ومؤسساته الاجتماعية والسياسية والتربوية مع عضو التقدم والاكتشافات العلمية والتكنولوجية . فقد أدى اختراع القنبلة الذرية مثلا إلى ضرورة بذل الجهد لخلق مجتمع عالمى متعاون ، وإلا انهارت المدنية الحديثة ، كما أدى التقدم فى المواصلات والنقل ووسائل الاعلام إلى اختصار المسافة بين الأفراد والمجتمعات والدول ، ومن ثم اتسع المجتمع الذى يعيش فيه الأفراد .

وأدى التقدم العلمى أيضا إلى تغيير أساليب العمل والانتاج ، وإلى تغير مفهوم علاقة الإنسان بالموارد الطبيعية وكيفية استغلالها ، كما تأثرت كثير من القيم الاجتماعية والدور الاجتماعى للأفراد فى المجتمعات الحديثة بالتقدم العلمى والتكنولوجى أيضا .

● المنهج ومشكلات المجتمع :

من المعروف أن المجتمعات وخاصة تلك التى تجتاز مراحل انتقال تعانى من بعض المشكلات ، وهذه المشكلات جميعا على نمط واحد ، بل يمكن تقسيمها إلى نوعين :

أ - مشكلات موضوعية تعتمد جميع حلولها على الحقائق التى يكشف عنها العلم مثل مشكلة مياه الشرب أو قلة الدخل القومى .

ب - مشكلات جدلية ناتجة عن الصراع بين القيم ، وتتطلب نوعا من الاحكام تقوم على تفضيل بعض القيم على أخرى ، وذلك مثل مشكلة تحديد النسل أو مشكلة الاختلاط بين الجنس ، أو مشكلة دور المرأة فى المجتمع.

ولن يتأتى تطور المجتمع ما لم تعالج هذه المشكلات معالجة تقوم على التفكير السليم . فما دور المدرسة ، وبالتالى ما دور المنهج إزاء هذه المشكلات باعتبارها هيئة اجتماعية تخدم المجتمع ؟ هناك ثلاثة اتجاهات :

(١) يرى الاتجاه الأول منها أن المدرسة تعمل لوظيفة أساسية هي نقل التراث الثقافى والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية دون التعرض لما هو موجود فى المجتمع من مشكلات أو قيم متصارعة . وهو على هذا الاساس لا يلقى مسئولية الاسهام فى تطوير المجتمع على المدارس ، وبذلك يتضمن منهجها مجرد تبسيط الثقافة وإنماء المهارات الاساسية ونقل المعارف والحقائق العلمية .

(٢) ويرى الاتجاه الثانى أن من واجب المدرسة عرض المشكلات الموجودة فى المجتمع حتى يكون منهجها انعكاسا لجميع العناصر الثقافية للمجتمع مع وجوب أخذ دور محايد إزاءها وخاصة إذا ما تعرضت للمشكلات القيمية (أى التى تتناول القيم) .

(٣) أما الاتجاه الثالث فيدعو إلى أن تأخذ المدرسة دورا ايجابيا فى حل المشكلات الموجودة فى المجتمع . بل إن أصحاب هذا الاتجاه لا يؤمنون بالدور القيادى للمدرسة فى التغير الاجتماعى ، أى انهم يرون أن من واجب المدرسة العمل على تغيير القيم الاساسية التى يقوم عليها المجتمع.

وبمناقشة هذه الاتجاهات الثلاثة ، نجد أن الاتجاه الأول إذ يدعو إلى النقل الثقافى والمحافظة عليه كوظيفة للمدرسة يحقق إحدى الوظائف الأساسية للمدرسة إذ أنه يضمن استمرار المجتمع واكتساب التجانس الاجتماعى . ولكن يؤخذ على الاتجاه الأول أن المدرسة تقصر عملها على هذه الوظيفة إنما تقف جامدة إزاء المشكلات التى يعانى منها المجتمع ولا تعمل على تطويره ورفع مستواه ، وهذا ما يجب أن نقدم به جميع الأجهزة التى ينشأها المجتمع . فالمجتمع يحتاج إلى أفراد ناقدين بنائيين قادرين على القيام بالاختراع والاكتشاف ، وهذا هو الدور الحقيقى الذى يمكن أن تقوم به المدرسة فى التقدم الاجتماعى .

أما الاتجاه الثانى الذى يكتفى بعرض المشكلات دون التعرض لحلولها وخاصة بالنسبة للمشكلات الجدلية المتصلة بالقيم ، فهو يجعل المدرسة مجرد مرآة تعكس الأوضاع الاجتماعية دون أن تأخذ دورا ايجابيا فى التطور

الاجتماعى . ولكن بعض أنصار هذا الاتجاه يؤيدون موقف المدرسة الحيادى حيال المشكلات الاجتماعية (وخاصة القيمية منها) بقولهم إن المدرسة إذا تعرضت لحل المشكلات فليس لديها القوة لفرض الحلول التى تحل إليها على المجتمع . كما أنهم يعارضون بشدة إبداء الرأى فى المشكلات الجدلية ، إذ أن المدرسة بهذا تناصر فريقا من المجتمع على الفريق الآخر .

ومع اعتقادنا فى أن المدرسة لا تملك القوة لفرض رأيها فى حل المشكلات الاجتماعية ، إلا أنه يجب ألا ننسى أنها تعد تلاميذها لأخذ دورهم فى المجتمع ويتطلب هذا الاعداد تعويدهم على الايجابية فى حل مشكلات المجتمع . ولن يتأتى هذا ما لم تناقش هذه المشكلات فى المدرسة ويتدرب التلاميذ على طرق التفكير السليمة للوصول إلى حل لها ، أما عن عدم التعرض للمشكلات الجدلية خوفا من مناصرة فريق ، فهذا اعتراض يقوم على الوهم ، فهذه المشكلات ، وإن يتبع فى حلها مثالية الأسلوب العلمى بما يتضمنه من تجريب وعدم تحيز ، إلا أنها لابد وأن تعتمد على الحقائق وأحكام الواقع . وعلى ذلك فالمدرسة تساعد تلاميذها على الوصول إلى أحكام خالية من التحيز وتتسم بالفهم العميق الواسع ، لا تناصر فريقا على فريق بل تناصر الحقيقة على الوهم والخيال .

أما فيما يتعلق بالاتجاه الثالث فنحن نتفق معه فى وجوب أخذ المدرسة دورا ايجابيا فى حل المشكلات الموجودة فى المجتمع ، ولكننا لا نقر استطاعة المدرسة بمفردها قيادة التغير الاجتماعى . ولعل الدور الرئيسى للمدرسة هو خلق أفراد واعين إيجابيين بالنسبة لمشكلات المجتمع .

● **طبيعة المجتمع المصرى وما يقتضية بالنسبة للمنهج :**

عندما يتبنى المجتمع فلسفة معينة ويؤمن بها فإن ذلك يستلزم بناء المنهج وعناصره بحيث يتمشى مع هذه الفلسفة ، فلابد من أن يعبر عن مقومات تلك الفلسفة جانبا أساسيا من جوانب السلوك للمتعلم ومن ثم يتحقق أهداف المجتمع كما تضعها فلسفته ، ولذلك نجد أن المناهج من حيث الشكل والمضمون تختلف من مجتمع إلى آخر عندما تتباين الفلسفات التى يعتنقها

المجتمعات ، فالمنهج فى مجتمع رأسمالى يختلف عنه فى مجتمع اشتراكى أو مجتمع يعتنق فلسفة أخرى .

ومصر دولة عربية اسلامية اتخذت من الديمقراطية فلسفة لها . وهذه الفلسفة تؤمن بالفرد وتعمل على صيانة كرامته وحريته وتتيح له الفرصة حتى يبلغ أقصى امكانياته وتنفجر طاقاته وقدراته ، وكذلك تؤمن بالمجتمع وباسلوب العمل الجماعى لتتضافر الجهود كلها للوصول بالمجتمع إلى التقدم والرخاء .

والآن يتم عرض المقومات الاساسية للمجتمع المصرى بما يناسب الحديث عن المجتمع المصرى كأساس اجتماعى فتحديد أهم معالم النظرة إلى المجتمع المصرى ، تركيبة العلاقات التى تنظمه من واقع الدستور .

وفيما يلى عرض لأهم الجوانب المتعلقة بذلك مستخلصة من الدستور :

(١) الاسرة أساس المجتمع ، قوامها الدين والاخلاق والوطنية . (مادة ٩) .

(٢) هناك طبقات اجتماعية مختلفة وهى ينبغى أن تتحالف فى اطار النظام الديمقراطى الاشتراكى الذى يعمل على القضاء على الاستغلال ، وعلى تذويب الفوارق بين الطبقات . (مادة (١ ، ٤ ، ٥) .

(٣) يتدخل الدستور لحماية بعض الطبقات الشعبية حرصا على ضمان تمثيلها فى المجالس الشعبية حيث تنص على أن يمثل العمال والفلاحين فى هذه التنظيمات بنسبة ٥٠٪ على الاقل . (مادة ٥) .

(٤) يقوم المجتمع على التضامن الاجتماعى . (مادة ٧) .

(٥) تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين . (مادة ٨) .

(٦) يلتزم المجتمع برعاية الاخلاق وحمايتها والتمكين للتقاليد المصرية الاصيلة وعنيه يجب مراعاة المستوى الرفيع للتربية الدينية والقيم الخلقية والوطنية والتراث التاريخى للشعب والحقائق العلمية والسلوك الاشتراكى والآداب العامة وذلك فى حدود القانون . وتلتزم الدولة باتباع هذه المبادىء والتمكين لها . (مادة ١٢٠).

(٧) العمل حق وشرف تكفله الدولة . (مادة ١٣) .

(٨) يسيطر الشعب على كل أدوات الانتاج وعلى توجيه فائضها وفقا لخطة التنمية التى تطبقها الدولة . (مادة ٢٤) .

(٩) نضع الملكية لرقابة الشعب وتحميها الدولة وهى ثلاث أنواع : الملكية العامة والملكية التعاونية والملكية الخاصة . (مادة ٢٩) .

(١٠) يقوم النظام الضريبى على العدالة الاجتماعية . (مادة ٣٨) .

(١١) تكفل الدولة خدمات التأمين الاجتماعى والصحى ومعاشات العجز عن العمل والبطالة والشيخوخة للمواطنين جميعا وذلك وفقا للقانون . (مادة ١٧) .

وبعد هذا العرض من واقع الدستور لاطار عام يحدد تصورا لأهم مقومات المجتمع المصرى ، فانه ينبغى الاشارة إلى أن الدستور يحتوى على العديد من المواد التى تعمل على ترسيخ بعض المبادىء والحقوق العامة وواجبات الدولة ازائها ، مما لا يتسع المجال لذكرها تفصيليا مثل (الحريات الشخصية - حماية الأمومة والطفولة - حقوق المرأة - مجانية التعليم - محو الامية ... الخ)

● **دور المنهج فى تحقيق أهداف المجتمع :**

ان المجتمع كالفرد له مشكلاته وحاجاته التى تتغير نتيجة للظروف التى يمر بها وأن أى جانب من جوانب الحياة لابد وأن يؤثر فى الجوانب الأخرى ومن أجل الوصول بالمجتمع إلى مجتمع الرفاهية لابد من الدراسة العلمية للمجتمع فهناك الاهداف التى تعمل على ذلك وتنصب على الفرد معظمها ، لأنه اذا اعد اعداد سليم فيكون هو القادر على خدمة الوطن وأداء الرسالة خير أداء . وبجانب هذه الأهداف لابد من تحليل كامل لبعض جوانب التراث الثقافى كالعادات والتقاليد والاتجاهات السائدة بالذات التى تغلب ضررها فى المجتمع على فائدتها . فكل هذا فى حد ذاته يمثل الخطوة الأولى نحو تقدم المجتمع وإزدهاره فلابد من بذل أقصى الجهد للوصول لهذا التقدم والازهار .

ان العصر الذى نعيش فيه الآن يتميز بالخصائص فانه مثلا :

(١) عصر التقدم العلمى والتكنولوجيا .

(٢) عصر الانفجار المعرفى .

(٣) عصر التخصصات

(٤) عصـــــر الماديـــــات .
(٥) عصـــــر التغـــير السريع .
(٦) عصر القلق والتوتر النفســى .

وان كل خاصية من هذه الخصائص تتطلب بعض الأشياء عند مراجعــــة المنهــــج .

فعصر التقدم العلمى مثلا يتطلب :

(١) إعادة النظر فى المواد العلمية "كتب ومقررات وطرق تدريس ووسائـــــل تعليمية " مع اعطائها الأهمية القصوى لأنها تعتبر محورا للتقدم العلمى .
(٢) بناء المقررات الدراسية وفقا للمفاهيم بأبعادها المختلفة والأخذ بأحـــدث الطرق والاساليب فى تدريسها .
(٣) زيادة الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية .
(٤) تنمية مهارات التفكير العلمى والتخطيـــط .
(٥) تنمية القدرة على الخلق والابتكار لدى التلاميذ .

وأما عصر الانفجار المعرفى يتطلب :

(١) عملية انتقاء اساسيات المعرفة سواء من القديم أو الحديث .
(٢) الربط والتنسيق بين القديم والحديث .
(٣) تعويد التلاميذ على الاعتماد على انفسهم فى عملية اكتساب المعلومــات على أن يتم هذا تحت اشراف المعلم .
(٤) اكساب التلاميذ القدرة على الاطلاع لتنمية قدرته فى كافة المجالات .
(٥) توجيه التلاميذ توجيها دراسيا ومهنيا مبنيا على أسس سليمة .

ويتطلب عصر التخصصات :

(١) اعادة النظر فى الدراسات العامة والدراسات الخاصة التى يقوم بها التلاميذ. وبمعنى آخر متى ينتهى التلميذ من دراسة العموميات ؟ ومتى يبدأ فـــى دراسة التخصص ؟ ثم ما هى المقررات المناسبة لكل مرحلة من هذه المراحل
(٢) اكساب التلاميذ مهارات العمل الجماعى والتعاونى .

وعصر الماديات يتطلب :

(١) التوسع فى الأنشطة بكافة أنواعها سواء داخل المدرسة أو خارجها مع توجيه التلميذ التوجيه السليم .
(٢) إعادة النظر فى التقييم بحيث ينصب على قياس نمو التلاميذ فى جميع الجوانب .
(٣) التربية عن طريق القدوة .
(٤) التنسيق بين المدرسة ووسائل الاعلام المختلفة نظرا لقدرتها الفائقة فى التأثير على التلاميذ .

وعصر التغير السريع يتطلب :

(١) متابعة التغيرات التى تتم داخل المجتمع بكل اهتمام على أن تنعكس هذه التغيرات على المنهج بحيث تصبح مراجعته وتطويره عملية دائمة وملازمة لكل تطور تكنولوجى .
(٢) التركيز على الاسلوب العلمى فى الفكر ليتمشى مع الاتجاهات الحديثة ويكشف عيوب ما هو موجود .
(٣) العمل على تنقية التراث الثقافى عند نقله على المستوى الرأسى والافقى وفقا لمصلحة الفرد والجماعة .
(٤) تنمية الاتجاهات المناسبة .
(٥) تطوير أساليب التعليم بحيث يؤدى إلى تدريب الفرد على التعلم الذاتى المستمر .
(٦) وصف الهيكل التعليمى على أنه هيكل مرن قادر على الاستجابة السريعة لما تتطلبه هذه التغيرات .
(٧) تدريب التلاميذ على النقد الموضوعى وإبداء الرأى الشخصى .

وبإعتباره عصر التخطيط :

فيتطلب عند تطوير المنهج العمل على اكساب التلاميذ القدرة على التخطيط ، وذلك عن طريق اتاحة الفرصة للاشتراك فى الأنشطة المختلفة على شرط أن يشرك المعلم التلاميذ فى التخطيط لكل نشاط من الأنشطة حتى يكتسبوا القدرة على التخطيط من خلال ممارستهم للنشاط .

وأخيرا فان العصر الذى نعيشه اليوم هو عصر قلق وتوتر نفسى لأنـــه كلما ازدادت المدنية كلما ازدادت مطالب الحياة ، فهذا يكلف الانسان جهدا كبيرا متواصلا لذلك فهناك الكثير من المشاكل التى تنتج من عدم مقدرة الانسان على اشباع هذه الحاجات والمتطلبات بالصورة التى يرضاها . فهذا هو الـــذى جعل الانسان فريسة للقلق والتوتر النفسى والاضطراب .

مما سبق يمكن القول أن دور المنهج هو :

(١) الاهتمام بالتربية الدينية لأنه كلما قوى ايمان الفرد كلما كان أكثـــر قدرة على تحمل الصعاب .

(٢) تنمية الهوايات والجوانب الفنية لدى الفرد فهذا يقلل من التوتر والقلق.

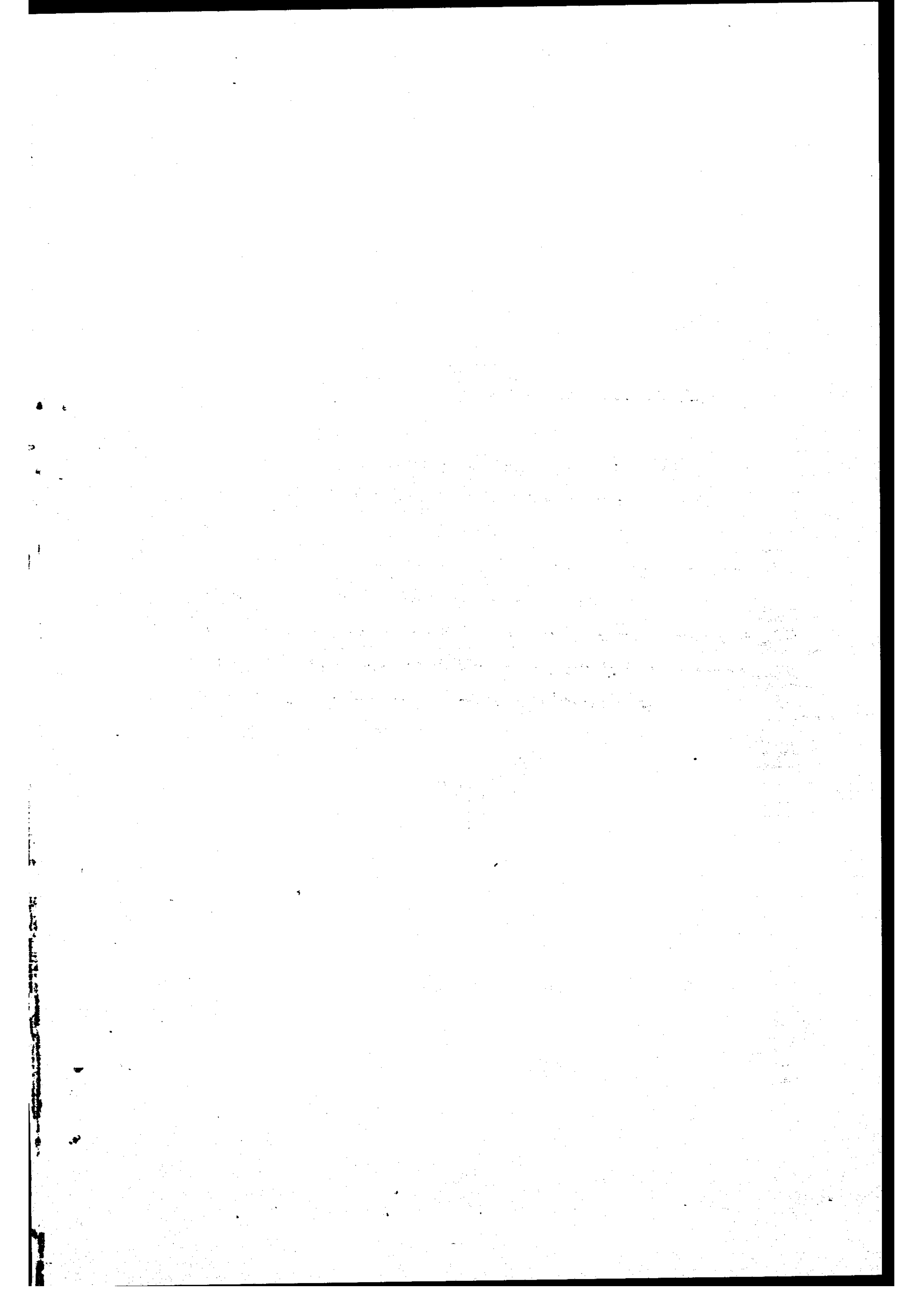
(٣) زيادة الاهتمام بالأنشطة الرياضية لأن فى ذلك تقوية للجسم وتهذيبـــا للنفـــس .

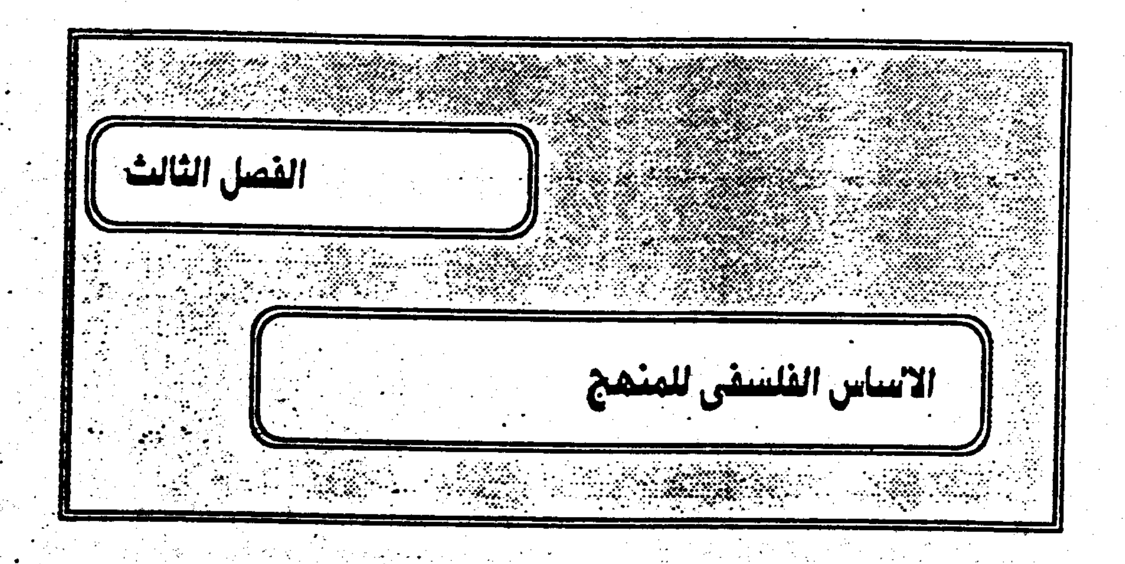
(٤) زيادة الاهتمام بالرحلات والمعسكرات ففى ذلك نسيان للهموم والمتاعب.

(٥) التركيز على الأنشطة التى تؤدى إلى التعاون بين الأفراد .

(٦) العمل على تشجيع التلاميذ بكافة الوسائل والطرق على كثرة القـــراءة والاطلاع الخارجى ، فهذا يجعل التلميذ يقضى وقت فراغه فى متعـــة تجعله ينسى الآلام والمتاعب بدلا من الرضوخ والحزن واليأس .







الفصل الثالث

الأساس الفلسفى للمنهج

● مقدمـــــة :

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية معينة ، وقد تعددت هـــــذه الفلسفات وتنوعت وتداخل بعضها فى البعض الآخر ، وانعكس أثرها علـــــى المناهج الدراسية بشكل واضح وملموس ، وكانت النتيجة ازدحام هذه المناهـــج بالمواد الدراسية المختلفة ، وبأنواع عديدة من النشاط ، وقد عبر "بودا" عـــن هذه الحالة بقوله " إن مناهج المدارس قد ازدحمت وذلك بإدخال عدد كبير مـــن المواد الدراسية فيها ، يعد بعضها الطلاب للناحية المهنية الشخصية ويهدف البعض الآخر إلى تزويدهم بالدراسة الاجتماعية التى تتناول المشكلات الاقتصادية السائدة . كما تهدف أنواع أخرى كثيرة إلى تثقيف الطلاب فى مجالات الفنـــون والموسيقى وما إليها ، وأصبحت المدارس بذلك ، من مرحلتها الابتدائيـــة حتى مرحلتها العليا ، مكانا لضيافة كل نوع من أنواع الميول الانسانية .

ولا يمكننا أن نتناول بالتفصيل ذكر هذه الفلسفات التربوية المختلفة ، وسنقصر في مجالنا هذه على مناقشة فلسفتين : الفلسفة الأساسية والفلسفة التقدمية ، وذلك في أثرهما التربية بوجه عام وعلى المناهج بوجه خاص ، وقد اخترنا هاتين اللفلسفتين لأنهما من الفلسفات الرئيسية في المجال التربوى في الوقت الحاضر .

ويفهم أنصار الفلسفة الأساسية للتربية على أنها عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي ، ويرون أن المجتمع يملك في أي مرحلة من مراحله تراثا من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم ، وأن الوظيفة الاساسية للمدرسة ، باعتبارها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء ، نقل هذا التراث الثقافي إليهم وبذلك تعدهم لحياة طيبة نافعة في المجتمع في الوقت الذي يحفظ فيه التراث الاجتماعي الذي لا يمكن أن يقدر بقيمة . ويؤكد الأساسيون أهمية حصول الأطفال جميعهم على أساسيات المعرفة لاعتقادهم الراسخ أن حصولهم على هذه الأساسيات أكثر أهمية من ارضاء دوافعهم أو اخصاب خبراتهم .

وقد يعترف الاساسيون بأهمية عامل " الميل " في جعل عمليات التدريس أكثر فاعلية ، وفي تلطيف " مرارة " التعلم ، ولكنهم لا يعتقدون في الوقت ذاته بأن ميول الطفل غير الناضج تقف في المرتبة الأولى من الأهمية في تربيته ، وهم يقدرون ذهابه للمدرسة كأمر واجب عليه ، كما يرون ضرورة تعوده على أداء الواجبات حتى ولو لم تكن سارة بالنسبة إليه ، وذلك لأن الحياة ذاتها تتضمن كثيرا من مثل هذه الواجبات . أما الحرية كقيمة من القيم ، فلا ينبذها الأساسيون أيضا ، ولكنهم يفهمون أن الحرية الحقيقية لا يمكن الحصول عليها إلا عن طريق النظام ، وعن طريق اتقان أساسيات الخبرات الاجتماعية الماضية .

وإذا انتقلنا للتقدميين ، وجدناهم يقدمون لنا مدارس تربوية متعددة ، فيرى بعضهم أن تدور كل شئون التربية حول الطفل ، ويرون تبعا لذلك أن واجب التربية الاهتمام بإطلاق وتنمية وتهذيب القدرات والميول الابداعية ، والاهتمام بتحرر القدرات الفنية ، وإثارة نمو الشخصية ،

كما يرى بعض التقدميين أن تدور التربية حول مشكلات المجتمع لاعتقادهم بأن التعاون الاجتماعى ، والمسئولية المتبادلة ، وتحسين مستوى المعيشة فى المجتمع أهداف رئيسية من أهداف التربية .

وتتخذ المدارس التقدمية فيما بينها فى معارضتها اعتبار نقل التراث الثقافى العنصر الرئيسى فى العملية التربوية ، وتبعا لذلك لا يرى أنصار هذا الرأى البدء بوضع برامج دراسية ثابتة ، بل يرون أن مناهج المدارس تنشأ وتنمو وتتطور فى ضوء علاقتها بميول وحاجات مجموعة معينة من الأطفال وفى ضوء علاقتهم بالمواقف المتعددة للحياة التى يحيونها ، ويرون أيضا أن العناصر القيمة من التراث الثقافى الاجتماعى يجب أن تساعد على تحقيق حاجات الطفل وحاجات المجتمع الذى يعيش فيه ، والا كانت قيمتها ضئيلة أو معدومة . وتفكر تلك المدارس فى أطفالها على اساس أن لكل منهم شخصية خاصة به ، والتى تميزه عن غيره من الأطفال ، أكثر من تفكيرها فيهم أنهم مجموعة متشابهة من الأطفال ، وهى تؤكد وتهتم بأنواع النشاط البنائية الابداعية ، وبالحرية والاستقلال الفكرى كما تشجع النظام الذاتى وتكره النظام المفروض .

لسنا بحاجة إلى القول بأن الفلسفة التقدمية قد أحدثت ثورة كبيرة فى المجال التربوى ، فهذا أمر واضح ملموس . فما من مدرسة فى العالم فى الوقت الحاضر يقتصر عملها على مجرد تلقين تلاميذها بالمعلومات الأساسية للتراث الاجتماعى مع اغفال حاجاتهم وميولهم وحاجات البيئة المحلية التى يعيشون فيها ، والمجتمع الذى ينتسبون إليه ، إلا إذا كانت مدرسة تعيش على هامش الحياة ولا تكاد تحس بالواقع ، وقد أدى الأثر الكبير الذى احدثته الفلسفة التقدمية إلى مناداة بعض أنصار الفلسفة الأساسية بوجوب وجود طريق وسط يجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعى وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعى ، ووفق حاجات الطلاب كما أدى أيضا إلى التقليل من عدد المدارس التى يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات قلة ملحوظة ، وإلى وضوح ظهور ثلاثة أنواع من المدارس تتقاسم فيما بينها المجال التربوى فى الوقت الحاضر ، وهذه المدارس هى :

(١) المدرسة التقليدية المعتدلة
(٢) المدارس الثنائية
(٣) المدارس التقدمية

أما المدارس التقليدية المعدلة فتحتفظ بطابعها التقليدى إلى حد كبير ، ومناهجها مواد دراسية منفصلة تدرس فى أوقات مختلفة ومحددة ، وتضع السلطات التعليمية المناهج مقدما لهذه المدارس ، وقد تطبق لعدة سنوات متتالية دون تغيير ، ويتضمن الكتاب المدرسى المنهج تقريبا ، وقد يسمح بتعديل هذا المنهج . كما قد يعطى المدرسون بعض الحرية فى اختيار طرق التدريس . ويكمل نظام الدروس العادية فى تلك المدارس بالسماح للتلاميذ بإجراء التجارب الايضاحية ، والعمل بالمعمل ، كما يسمح بادخال أنواع النشاط المختلفة كاشتراك التلاميذ فى إصدار صحيفة ، أو اقامة حفلات تمثيلية ، أو إعداد معارض ، أو اقامة أندية .

أما المدارس الثنائية فتقيم فروقا واضحة بين الأساسيات وبين أنواع النشاطات الابداعية ، أو بعبارة أخرى تقيم فروقا بين أهداف المدارس التقليدية وأهداف المدارس الحديثة ، وكما أن المدرسة التقليدية المعدلة تتبع فى المدارس الثنائية طرق موحدة للتعليم ، وتفرض مواد دراسية ثابتة كما يجتاز تلاميذها اختبارات وامتحانات . ولكن هذه المدارس تتميز بأن النشاط الذى يطلق عليه أنصار المدرسة المعدلة نشاطا اضافيا على المنهج ويمارس فى غير أوقات الدراسة ، يدخل البرنامج اليومى للمدرسة ، فيكرس نصف الوقت المدرسى للعب فى الملاعب وفى الاشتغال بالموسيقى والأشغال اليدوية والرسم ، ولحضور الاجتماعات والمناقشات ، والتمثيليات ، وغيرها ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية ، وتمثل لنا طريقة "وينتكا" حيث يقسم المنهج بين الأساسيات العامة وبين أنواع النشاط الجمعية والابداعية ، هذا النوع الثنائى .

أما المدارس التقدمية فتقسم بدورها إلى أنواع عديدة نكتفى بذكر ثلاثة أنواع منها ، ولكل نوع من هذه الأنواع مميزاته الخاصة به ، بالإضافة إلى اشتراكها جميعا فى بعض المميزات ، وهى :

(١) المدرسة التي يدور نشاطها حول الطفل .
(٢) المدرسة المتكاملة .
(٣) مدرسة المجتمع المحلي .

(١) المدرسة التي يدور نشاطها حول الطفل :

وهي المدرسة التي تعد فيها دوافع وميول الطفل اساسا لبرنامج المدرسة . وهي في هذا تسير على أساس الحرية غير المقيدة التي تنادي به الفلسفة الطبيعية والهدف الاساسي للتربية في هذه المدارس هو تيسير أقصى نمو لفرديةكل طفل ، وينظر إلى هذا النمو على أنه متلائم كلية وبطبيعته مع النمو الاجتماعي ، كما يقول"رج وشوماكر"تشجع هذه المدرسة الطفل على أن يصبح شخصية خاصة ، وأن يدين بالفردية ، وأن يعتقد في قدرته ، وهي تهيئ له المواقف التي تعطيه مرانا مستمرا على الحياة التعاونية ، كما تقدم له أنواع النشاط التي تساعده على المساهمة في الأعمال الجماعية التي يحصل منها على خبرات اجتماعية ، والتي يحس نتيجة لها أنه عضو مقبول ومحترم من أعضاء المجتمع .

ومنهج هذه المدرسة منهج غير نظامي ، ولكن العمل فيها ، مع ذلك ليس عشوائيا ، كما يبدو للناظر العابر ، وبالرغم من أن هذه المدرسة تتجنب برامج الدراسة الموضوعه ، وبالرغم من أنه لا توضع أهداف مقدما ، إلا أنه توجد أغراض أخرى عامة ، كما توجد طريقة للمعالجة ، فالعادات والاتجاهات والمعارف العامة التي يرى الحصول عليها ، موجودة في ذهن القائمين على تعليم الأطفال ، وجهودهم موجهة إلى إمداد هؤلاء الأطفال بأنواع النشاط والأدوات التي يحتاجونها في كل مرحلة من مراحل نموهم ، والاتجاه العام في مثل هذه المدرسة هو اعطاء الفرصة للأطفال ليلعبوا ويدرسوا في مجموعات مع ملاحظة اتجاهاتهم وميولهم أثناء اللعب أو العمل . وخلق المواقف التعليمية التي تساعد على نموهم والتوجيه الزائد من المدرس لأطفاله في هذه المدرسة غير مرغوب كثيرا ، لأنه يقود إلى سيطرة المدرسين ، وإلى إجبار التلاميذ على تعلم أشياء محددة . وغالبا ما يؤجل حصول الأطفال على المهارات اللازمة ، كالقراءة والكتابة ، ودراسة المواد الدراسية ، إلى

ما بعد السنتين الأوليين من حياة الطفل فى المدرسة ، وفى مدرسة شهيرة من هذه المدارس حلت أنواع النشاط الآتية محل المنهج العادى . التمرينات البدنية دراسة الطبيعة ، الموسيقى ، الأشغال اليدوية ، رواية القصة ، الثقافة الجنسية ، المفاهيم الأساسية للأعداد ، والتمثيل والألعاب ، وكلف الأطفال الأكبر سنا فى المجموعة برسم الخرائط ودراسة الجغرافيا الوصفية .

(٢) المدرسة المتكاملة :

لم توضح المدرسة التى يدور نشاطها حول الطفل أثر الثقافة الاجتماعية فى تكوين شخصية الفرد ، ولذلك بدت أهمية التعرف على هذا الاثر كما بدت أهمية التوفيق بين أهداف الفرد ومطالبه ، وأهداف المجتمع ومطالبه وأصبح يطلق على المدارس التى توفق بين الإتجاهين فى مناهجها وأساليب الحياة بها اسم المدارس المتكاملة ، ويقرر أنصار هذه المدرسة أن اتجاههم هذا هو الاتجاه الصحيح ، لأن عملية الحياة والنمو الإنسانى لابد أن تشمل الأفراد ، وأن تشمل الوسط الاجتماعى الذى يعيشون فيه ، لأن فردية الأفراد وشخصياتهم لن تتكشف ، ولن تنمو وتتكامل إلا إذا وجدوا فى مجتمع ، كما أن المجتمع لن تقوم له قائمة إلا إذا وجد الأفراد .

ويرى أنصار هذه المدرسة أن التكامل لا يتحقق إلا إذا وجهت المدارس عنايتها للنواحى الثلاث الآتية :

(١) دراسة الثقافات المعاصرة : فالحضارات فى أزمنتها وأماكنها المختلفة ، يجب أن تدرس دراسة كلية ، مع توجيه العناية الخاصة لفهم العلاقات بين النواحى الاقتصادية والسياسية والفنية والأخلاقية والدينية .

(٢) العناية بتوجيه الشباب : وذلك بأن تقدم المدرسة للشباب الامكانيات الكافية التى تساعدهم على التعرف على ذواتهم وعلى الاستفادة من قدراتهم إلى أقصى حد ، وليحصلوا على الشعور بالاطمئنان وبالثقة بالنفس ، ويشمل هذا التوجيه : التوجيه المهنى والتوجيه للتوافق مع الاسرة ومع الجنس الآخر ، ومع الاصدقاء ، كما يشمل التوجيه مناقشة المشكلات الدينية والأخلاقية ومساعدة الشباب على تكوين فلسفة معينة فى الحياة .

(٢) اعتبار الديمقراطية الفلسفة التى تقوم عليها الحياة المدرسية : ويعنى هذا تشجيع النمو المتكامل لكل فرد ، وتشجيع المعيشة والعمل سويا والمشاركة فى الأهداف والاغراض ، كما يعنى التناول الحر للآراء فى المشكلات الإنسانية ، والتحرر من السلطات الضاغطة ، واحترام الاختلاف فى الآراء والتسامح مع الآخرين ، ويجب أن يظهر هذا المبدأ الديمقراطى فى كل نواحى الحياة فى المدرسة فيظهر فى إدارتها فى طرق التدريس بها ، وفى العلاقات القائمة بين الأشخاص فيها .

ويرى "ليستر" أن منهج المدرسة المتكاملة يجب أن يحقق النواحى الآتية :

أ - دراسة التلاميذ لنموهم البدنى والعاطفى وتعريفهم بكيفية الحصول على الضروريات الأساسية لهم ، وكيفية قضاء أوقات فراغهم وأوقات لعبهم ، والالمام بالأنواع المختلفة للنشاط الاجتماعى .

ب - دراسة التلاميذ للبيئة الاجتماعية ، وتشمل دراستهم نشوء وتكوين وتطور الثقافات .

جـ - دراسة التلاميذ للبيئة الطبيعية ، وتشمل علاقة الإنسان بالطبيعة ، ودراسة الوسائل التى استخدمها ليلائم بينه وبينها .

د - دراسة التلاميذ للفنون المختلفة ، وتشمل دراسة الفنون التى يستخدمها الإنسان للتعبير عن نفسه ، وللاتصال بغيره .

وقد أوضحت اللجنة التى ألفتها رابطة التربية الحديثة فى أمريكا للدراسة مناهج المدارس الثانوية ، بأن هذه المناهج يجب أن تكون محققة لحاجات الشباب فى الظروف الاجتماعية والثقافية المعاصرة .

(٣) <u>مدرسة المجتمع المحلى :</u>

وقد ظهرت مدرسة جديدة فيما بعد ، وهى مدرسة المجتمع المحلى وهى تختلف فى مفهومها عن المدرستين السابقتين فى أن نشاطها يدور حول المجتمع المحلى والمساهمة فى حل مشكلاته ومطالبه ، ويرى أنصار هذه المدرسة أن المدرسة يجب أن تكون هيئة لتحسين حياة المجتمع المحلى الذى تعد جزءا

منه . ولا تهتم هذه المدرسة بدراسة المشكلات الاجتماعية بوجه عام بقـــدر اهتمامها بدراسة الحاجات الصحية والترويحية والمهنية للمجتمع المحلى الذى توجد فيه . ففى نظر أنصار هذه المدرسة يعد المجتمع المحلى معملا مليئـــا بالمشكلات الثقافية والوطنية والاقتصادية والاجتماعية التى يمكن أن تستخـــدم كبرنامج عملى لكل مدرسة .

ولا تختلف النظرية التربوية التى تقوم عليها هذه المدرسة عـــن النظرية التربوية التى تقوم عليها المدارس التقدمية الأخرى ، فهى تؤمـــن أن الحياة تربى ، وأن التربية يجب أن تقوم على حاجات الفرد والمجتمع وهـــى تسعى لتنمية قدرات تلاميذها فى مواقف اجتماعية ذات قيمة ، كمـــا أن عملياتها تقوم على أسس ديمقراطية ، وفيما يلى مقتطفات من منهـــج إحدى مدارس المجتمع المحلى .

يجب أن يتلاءم برنامج المدرسة مع الحاجات للمجتمع المحلـــى لا أن يتصل بالبرامج التقليدية المنظمة ، وأوجه نشاط المجتمع المحلى هى المعمـــل الذى يحصل منه الأطفال على الخبرات المربية ولذلك يجب أن يشترك الأطفـــال فى النشاط الزراعى والاجتماعى وفى المشروعات الوطنية ورعاية المنزل ، وذلـــك تحت توجيه وقيادة المدرسين .

وهذا يعنى أن تستمد المدرسة خبراتها من واقع الحياة فى المجتمـــع المحلى . فالفنون الصناعية ، والمتاحف والمكتبات ، ومشكلات المواطنين ، وغيرها يجب أن تكون محور النشاط فى المدرسة ، وبذلك يدور منهج الدراســـة حول مشكلات الحياة أكثر من دورانه حول المواد الدراسية .

● **طبيعة مادة التربية الفنية :**

التربية الفنية هى احدى المواد الدراسية فى مراحل التعليم العـــام المختلفة ، تهدف إلى التربية عن طريق الفن ، وتشمل العديد من المجـــالات الفنية مثل " النحت - الخزف - التصوير - التصميم - النسيج - الطباعة - النجارة - المعادن - الاشغال الفنية . . . وغيرها " وتهتم بنمو التلميـــذ نموا متكاملا فى الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .

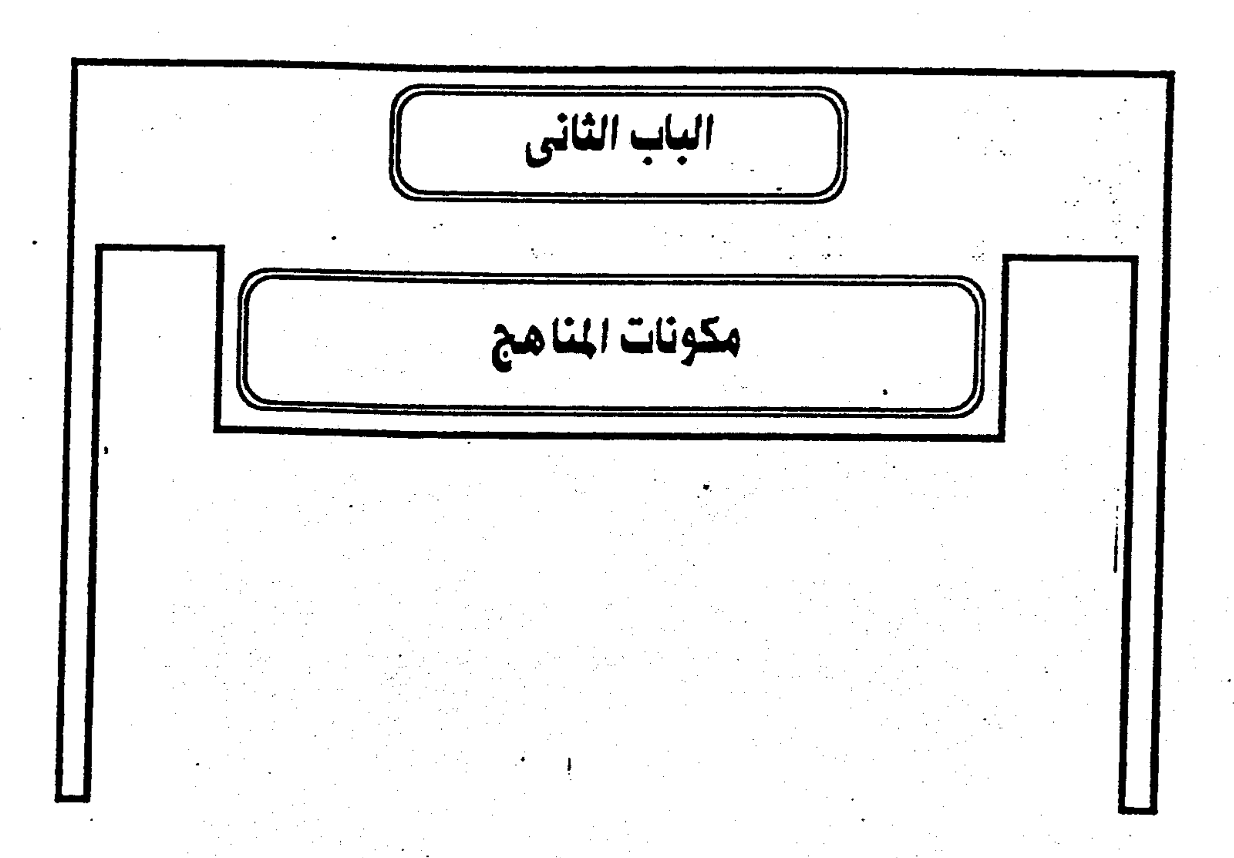
وتضم التربية الفنية العديد من المعارف والمفاهيم المختلفة والمتصلة بتلك المجالات والتى تساعد التلميذ عن طريقها وصف وتحليل والتمييز للأعمال الفنية الخاصة بهم وبزملائهم ، كذلك الأعمال الفنية الخاصة ببعض الفنانين المصريين والعالميين . كما تتيح الفرصة لتنمية المهارات اليدوية والتى تساعد على تنمية القدرات التعبيرية والابتكارية لدى المتعلمين وتلعب التربية الفنية ايضا دورا هاما فى تنمية الوجدان والاحساس بالسلوكيات فقد تنمو هذه الناحية الوجدانية بممارسة الفن وبتعلم كيفية رؤية الاعمال الفنية القديمة والحديثة .

والتربية الفنية مادة تتيح الفرصة للتخطيط وبناء المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق هدف واحد . كما تفسح المجال للفروق الفردية بين التلاميذ من خلال المجالات المتنوعة " وترتبط بالبيئة ، ويقصد بالبيئة كل الظروف التى تحيط بالمتعلم وتؤثر فيه تأثيرا كبيرا بطريق مقصود وغير مقصود . فقد تأخذ من الزاوية الجغرافية فتحدد فى هذه الحالة على أساس المجال الملموس الذى يعيش فيه المتعلم فيدخل فى ذلك المبانى - المزارع - الحيوانات - الناس . . وغير ذلك . وقد تؤخذ البيئة من زاوية العوامل الانسانية والاجتماعية المتوافرة حول المتعلم كالعادات والتقاليد الشائعة التى تكون معايير الذوق وآداب السلوك وغير ذلك من القيم السائدة . وقد تؤخذ البيئة من الزاوية الفنية ، فهى عادة تحوى القيم الجمالية التى شكلها الإنسان فى مصنوعاته أووفرتها الطبيعة ، كما ترتبط التربية الفنية بالتراث فهى تساعد المتعلم على معرفة الحضارات المختلفة لبلاده .

ولا تعتمد التربية الفنية بالضرورة على الخامات غالية الثمن أو الاجهزة المعقدة بل يمكن تحقيق أهدافها بأبسط الخامات والتجهيزات. فعن طريق جمع النفايات المختلفة لبعض الخامات المتوفرة فى بيئة المتعلم وباستخدام أبسط الأدوات يمكن للمتعلم انتاج العديد من الأعمال الفنية التشكيلية منها ما هو مسطح أو مجسم محققة لأهداف التربية الفنية .

فالتربية الفنية اذن عملية تعليمية مقصودة بغرض تنشئة الفـــرد الذى قد يحتمر فى انتاج الفن أو تتكون لديه القدرة على تذوق الفن فى بيئتـــة المحيطة به ، وحتى تؤدى هذه العملية التعليمية دورها يصبح من الضـــرورى أن تتحدد الأهداف بصورة واضحة حتى يمكن التحقق من احداث التعلم .



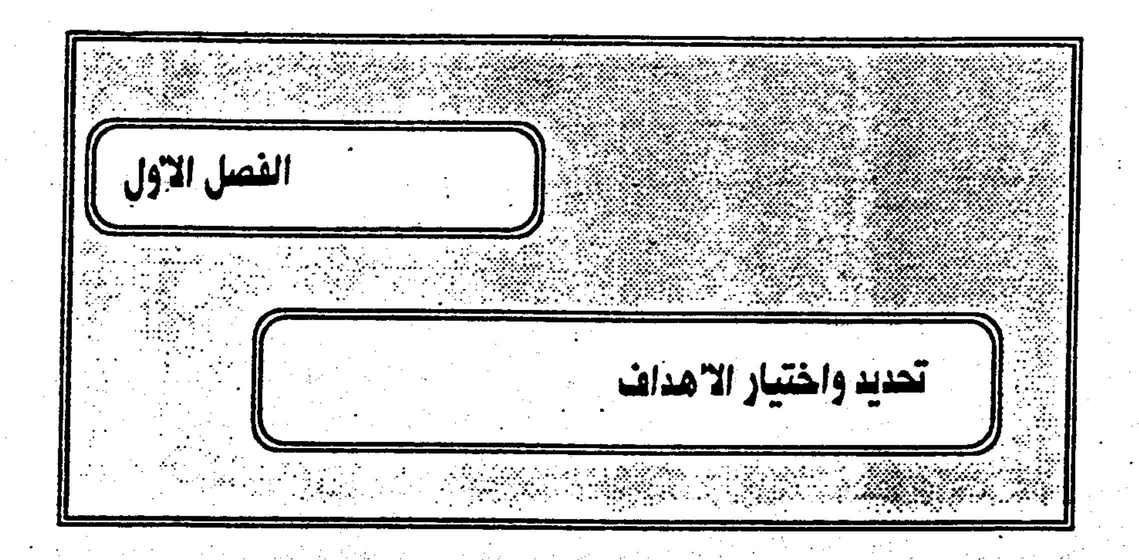


إن المنهج مهما كان نوعه وتنظيمه يتكون من عناصر معينـــــة فعادة ما يتكون المنهج من أهداف فى صورة وصفية ، ومصاغة أجرائيـــــة ، ومصنفة ، إلى جوانب النمو الثلاثة (المعرفية - المهارية - الوجدانية) كما يتكون من محتوى اختير وتم تنظيمه بطريقة معينة تساعد على تحقيق الأهـــداف الموضوعة . كما يتكون أيضاً من أنماط مصاحبة من الخبرات والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس والوسائل فى صورة بدائل متنوعة ، وتكامل ، واستمراريـــة أما العنصر الأخير من عناصر المنهج هو التقييم ، وذلك للتأكد من مدى تحقيـق الأهداف الموضوعة ، ومعرفة مستوى أداء التلاميذ ، إلى جانب تحسين وتطوير المنهج فيما بعد .

وعند تصميم منهج ما - فإنه - من الأهمية أن يكون هناك علاقـــة ترابط وتفاعل متبادل بين عناصر المنهج ، وأى إجراء يتخذ فى تصميم أو وضـــع

أحد هذه العناصر دون أن يراعى تلك العلاقة قد يؤدى نتيجته عدم جدوى هـذا المنهج . لأن كل عنصر من عناصر المنهج يكتسب معناه ووظيفته من ترابطـه وتفاعله مع العناصر الأخرى وعن طريق الدور الذى يلعبه فى بناء يضم بقيـة العناصر . وهذا ما سوف يتضح فى الفصول التالية .





● مقدمـــــة :

الاهداف هى نقطة البداية فى العملية التربوية لذلك فانهـا عندما تحدد تحديدا واضحا تكون بمثابة الخطوة الاساسية التى يبنى عليها اختيـار المواد التعليمية وتنظيم محتواها وأساليب التدريس . وتحديدها يتطلـب أساسا مزيدا من العناية والاعتبار .

ويقول " ايزنـر " عند فقدان الاهداف المحددة بوضوح يكون مـن المستحيل تقييم أى مقرر دراسى أو برنامج تعليمى بفعالية ولايكون هنـاك أساس لاختيار المادة أو المحتوى أو طرق التدريس .

ان الاهتمام بالاهداف التربوية وصياغتها فى صورة محددة بدأ منـذ أوائل هذا القرن فى شكل محاولات متعاقبة ، فمثلا تناول " رالف تايلور " عـام

١٩٤٩ الاهداف كوسيلة لتطوير المناهج حيث اعتبر أن تحديد الاهداف لــــه فائدة كبيرة فى اختيار الخبرات التعليمية وتوجيه التدريس ، كما أعتبـر أن أنسب صياغة للاهداف هى التى تساعد المدرس كمرشد تطبيقى للموقف التعليمى ويؤكد " تايلور " أن الشكل الاكثر فائدة لصياغة الاهداف هو الصياغة الـتى تحدد كلا من نوع السلوك الذى ينبغى نموه عند التلميذ والمحتوى أو المجال من الحياة الذى سيؤدى فيه هذا السلوك •

ومن أهم الدراسات التى تؤكد أهمية صياغة الاهداف التربويـة بصورة محددة فى مناهج تدريس التربية الفنية ماقام به " جاك فايز " من جمع عدد من الدراسات والموضوعات الخاصة بالاهداف السلوكية تحت عنـوان (التأكيد السلوكى فى التربية الفنية) • تعرض مؤلفوها لصياغة الاهـداف السلوكية ولتخطيط مناهج فى الفن تعتمد على الاهداف السلوكية وغير ذلـك من الموضوعات المتصلة بالسلوك فى المدرسة الابتدائية والتقييم فى التربيـة الفنيـة •

من البحوث التى تضمنها كتاب دافيز ، بحث هيلين باتـون • ويعتبر دراسة تحليلية لكتاب تعليمى نشر عام ١٩٦٩ تحت عنوان (الفـن للمدرسة الابتدائية) يعكس الاتجاه نحو الفن لطفل المرحلة الابتدائيـة ، ويهتم أساسا بواحد من الاهداف الاساسية للفن فى التعليم الابتدائى وهـو : مساعدة الطفل لانتاج الفن من خلال التركيز على الاهداف المتصلة بتعلم انتاج الفن وتعلم الرؤية والحس وتعلم فهم الفن حيث يعتبر هذا الكتاب انعكاسـا لتأثير المؤتمر الذى عقد فى سان لويس ـ ميسورى عام ١٩٦٨) وفى مدينـة نيويورك عام ١٩٦٩ والذى دارت فيه المناقشات حول قيمة تحديد الاهـداف ، كما ركزت نتائج هذا المؤتمر على ضرورة اعتماد أهداف برامج تدريس الفـن فى المرحلة الابتدائية على أنواع السلوك المرتبط بالفن والمتوقع من الاطفال على أن يوضع فى الاعتبار الاهتمام بالطفل •

هذا وقد تضمن الكتاب تخطيطاً للخبرات الفنية للأطـفال محددة فى خمس خطوات هى : تعيين الاهداف العامة ـ تحديد الاولويات ـ تحديـد الاهداف الادائية ـ تخطيط الوحدات ـ تخطيط الدروس •

ومن الدراسات التى تركز على ضرورة الاهداف السلوكية فى بناء مناهج التربية الفنية ماقامت به " مارى روز " بالاشتراك مع " جوى هابارد " بتخطيط منهج للفن للمرحلة الابتدائية • فقد صيغت أهدافه صياغة سلوكية • فقاما بدراسة وتصنيف أنواع السلوك فى الفن ومايمكن أن يقوم التلميذ بعمله فى هذه الفترة • ثم قاما بتطوير هذا السلوك بما يناسب نمو الطفل فى قائمة من الاهداف السلوكية التى تتدرج تحت ست فئات يتضح منها أنواع السلوك المرغوب وهى :

سلوك يهتم بالادراك - سلوك يهتم بالنقد وتقييم النقد - سلوك يهتم بتعليم لغة الفن - سلوك يهتم بتعلم مهارات فنية •

وأشارت ماجدة عباس فى الدراسة التى قامت بها تحت عنوان (أثر التدريب على صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية) الى أن أهداف المنهج هى المصدر الاول الذى يشتق منه المدرس أهدافه وعلى ذلك فلابد من الاهتمام بصياغة أهداف مناهج التربية الفنية بدقة بما يتناسب وطبيعة المادة والمراحل الدراسية المختلفة على أن تكون على مستوى مناسب من العمومية بحيث تساعد المدرس فى تحديد أهداف تدريسية واضحة ومحددة•

● مصادر اشتقاق الاهداف :

الاهداف لاتنشأ من فراغ ولكنها تنبع وتشتق من عدة مصادر ولكل مصدر أهميته ووزنه فى عملية اشتقاق الاهداف ، وهذه المصادر هى : فلسفة المجتمع وحاجاته ، وفلسفة التربية ، وطبيعة المتعلم وعملية التعلم ومتخصصين فى المادة الدراسية ، وسوف نتناول فيما يلى هذه المصادر •

(١) فلسفة المجتمع وحاجاته :

تعتبر فلسفة المجتمع هى أولى تلك المصادر • فلكل مجتمع المبادىء التى تقوم عليها فلسفته ، وهذه تحدد الاهداف التى يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة ، وعلى ذلك فهو يحتاج الى أفراد بمواصفات معينة للعمل على تحقيق أهدافه • والمجتمع يتوقع من

التربية أن تخلق أفرادا لديهم من المعلومات والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير مايجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه ، وبالتالى فان دراسة فلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بيئات متعددة ، واتجاهات أفراده ونمط الحياة فيه ، والاساليب التكنولوجية المستخدمة ، وعدد الساعات اللازمة للعمل ، وغير ذلك تعتبر من مصادر إشتقاق الاهداف ٠

(٢) فلسفة التربية :

تتسق عادة فلسفة التربيةمن فلسفة المجتمع فاذا كان المجتمع ديمقراطيا فان التربية فيه تقوم على مبادىء الديمقراطية من احترام الشخصية الفرد وحريته واعطائه فرصا متكافئة فى التعليم والحياة وما الى ذلك ، وبالتالى فان أهداف التربية تشتق من تلك المبادىء كما أن هذه الاهداف يشترك فى وضعها كافة المستويات من القائمين بالعملية التربوية والمسئولين فى القطاعات الاخرى بالمجتمع والاباء والتلاميذ أنفسهم ٠

(٣) طبيعة المتعلم وعملية التعلم :

ان دراسة طبيعة المتعلم ٠ وعملية التعلم نفسها تعتبر مصدرا ثالثا لاشتقاق الاهداف فواضعوا المنهج لايحتاجون فحسب لمعرفة ماينبغى أن يدرسه المتعلم لكى يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع بل يحتاجون لمعرفة ماينبغى أن يدرسه المتعلم فى ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لخلق الدافعية لديه للاقبال على التعلم ، كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلم الفرد فى ضوء نظريات التعلم المختلفة ٠

(٤) المتخصصين فى المادة الدراسية :

ان أهداف المادة الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية ، وبالتالى فان المتخصصين فى المواد الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كل فى تخصصه بحيث تسهم بدورها فى وضع الاهداف التربوية :

○ **وهناك عوامل تؤثر على اختيار الاهداف ، وهى :**

أ - التصور الفلسفى للغرض من العملية التعليمية فى المجتمع .
ب - الغرض العام من العملية التعليمية فى ضوء الحاجة اليها .
ج - متطلبات العمل أو الدراسة المستقبلية للمتعلم بعد دراسته الحالية.
د - طبيعة المجال الدراسى .
هـ - متطلبات النمو المتكامل للمتعلم .
و - الامكانات المادية والبشرية المتاحة .

وللاهداف مستويات فقد تكون أهدافا عامة بعيدة المدى مثل أهداف المجتمع ، وقد تكون أقل عمومية ومدى كأهداف التربية والمراحل التعليمية. وقد تكون أهدافا خاصة ذات مدى قصير كأهداف المنهج ومواده الدراسية . وسوف نوضح هذه المستويات فى النقاط التالية :

● **مستويات الاهداف :**

هناك ثلاثة مستويات للاهداف يمكن ترتيبها كالاتى :

أ - **الغايات** : COALS وهى أهداف عريضة عامة وبعيدة المدى أى يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة ، وتندرج تحتها أهداف المجتمع .

ب - **الاغراض** : AIMS وهى أهداف أقل عمومية من الغايات ومداها أقصر من مدى الغايات وتندرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية .

ج - **الاهداف السلوكية** : BEHAVIOUREAL OBJECTIVES وهى عبارات تصف بدقة نمط من أنماط السلوك والاداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين ، وتندرج تحتها أهداف المنهج والاهداف الخاصة بالمواد الدراسية .

وتحديد مستوى الهدف يتم بدلالة عاملين : الاول هو الزمن اللازم للوصول الى الهدف ، والثانى هو مدى العمومية ، فكلما كان الهدف عريضا وعاما ويأخذ زمنا طويلا في تحقيقه فانه يقع في المستوى الاول وهو الغايات ، وكلما أصبح الهدف أقل فى العمومية والزمن اللازم لتحقيقه وقع فى المستوى الادنى من الغايات وهو مستوى الاغراض .... وهكذا .

ومما يساعد على تحديد الاهداف ووضع معايير الحكم المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة أن تصنف الاهداف تبعا لجوانب النمو الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية للتمييز بين الاهداف فى كل جانب وأن تحدد مستويات الاهداف فى كل جانب من هذه الجوانب .

وفيما يلى تلخيص لبعض تصنيفات الاهداف التربوية فى جوانب النمو الثلاثة :

● **تصنيف الاهداف التربوية :**

تهتم التربية بنمو التلميذ كأساس للعملية التعليمية ، يظهر هذا النمو بهدف التغير فى سلوكه كدليل على التعلم ، والتربية الفنية من المواد التى تهتم بنمو التلميذ وتربيته تربية شاملة فى جوانب النمو الثلاثة فتهتم بما يكتسبه التلميذ من معلومات عن مجالات الفنون المختلفة ودراسة الاساليب الفنية والتراث . ومهارات من خلال الممارسة العملية للفن وما يصاحب هذه العملية العقلية والحركية من اكتساب بعض القيم وتكوين الاتجاهات لان الاهتمام بهذا الجانب يساعد على تنمية الحس الجمالى عند التلميذ وتذوقه وحبه للفن واتجاهه نحو التقدير للجمال ورؤية الطبيعة رؤية جمالية : وبناء على ذلك صنفت الاهداف التربوية الى ثلاثة جوانب أساسية ، أهداف معرفية وأهداف مهارية وأهداف وجدانية .

الأهداف المعرفية : وتهتم بالجانب العقلى من التلميذ وتصنف السلوك المتصل بأنواع المعرفة المختلفة .

الأهداف المهارية : وتهتم بالجانب الجسمي والعضلي والسلوك الذى يتصل بما يقوم به التلميذ من أفعال حركية مختلفة .

الأهداف الوجدانية : وتهتم بالجانب العاطفي أو الإنفعالي الذى يعكس ما لديه من قيم واتجاهات .

كما تم تصنيف كل جانب من الجوانب الاساسية السابقة فى فئات فرعية أو مستويات متدرجة بصورة هرمية تحدد أنواع السلوك عند كل مستوى ويعتبر المستوى الاول فى كل جانب هو المستوى الادنى ويعتبر المستوى الاخير هو المستوى الاعلى فى هذا الجانب . ويساعد هذا التصنيف الفرعى لجوانب النمو فى اختيار أهداف التدريس عند المستوى المناسب للتلميذ فى أى جانب منها .

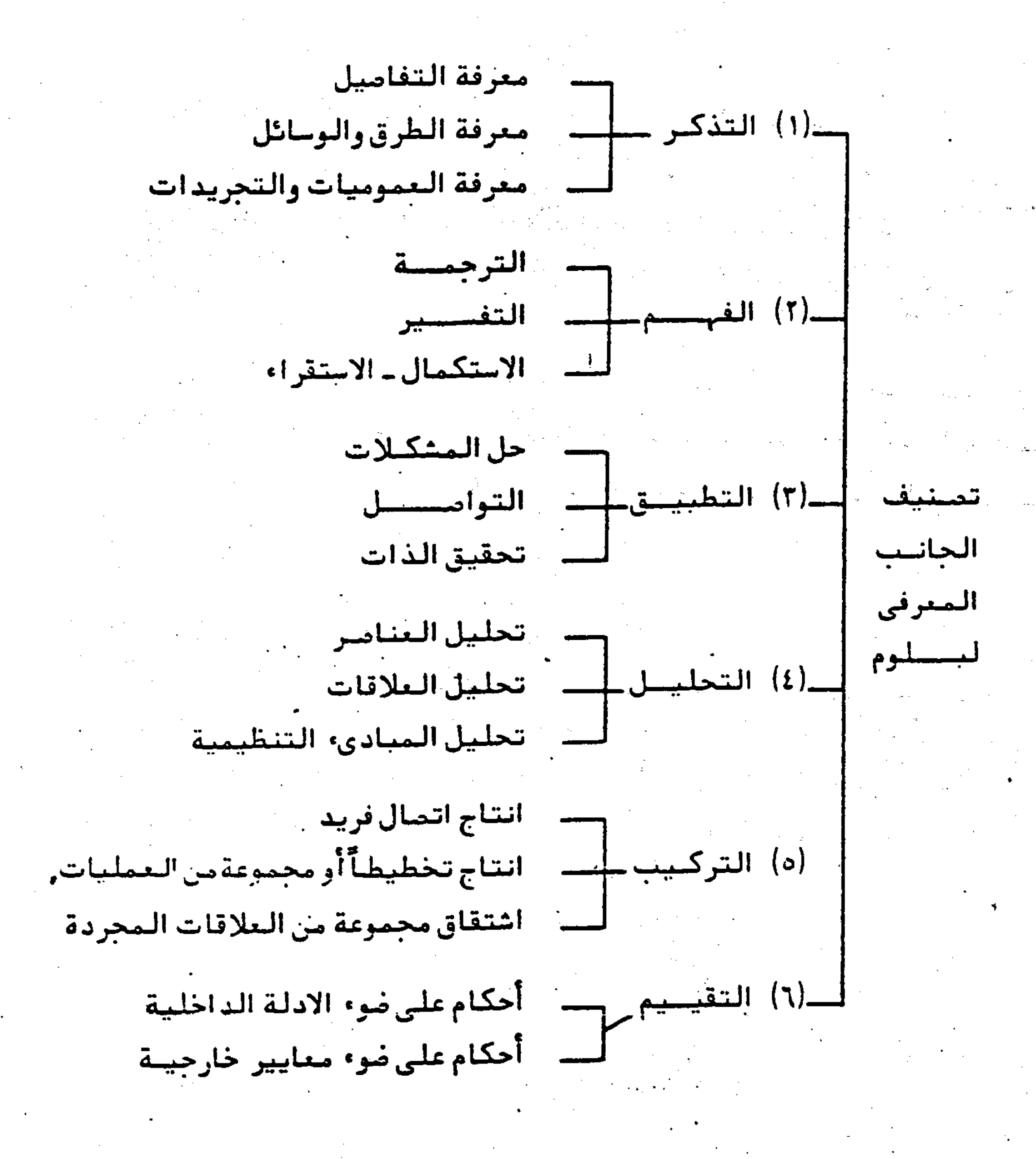
ومن أهم وأشهر التصنيفات التى ظهرت فى هذا الميدان "تصنيف بلوم للجانب المعرفى - تصنيف سمبسون للجانب الحركى - تصنيف كراثوهل للجانب الوجدانى "كما توجد تصنيفات أخرى مثل تصنيف "كوثر كوجك " للجانب المعرفى ، والمهارى ، والوجدانى .

أولا : تصنيف الجانب المعرفى :

يهتم الجانب المعرفى كما سبقت الاشارة اليه بالناحية العقلية من سلوك المتعلم وما يراد للمتعلم أن يعرفه من المعلومات والحقائق والقوانين ، والتى يكون من الضرورى أن يحفظها التلميذ أو يفهمها أو يحاول تطبيقها فى مواقف تعليمية مختلفة الى غير ذلك من أنواع السلوك التى تدل على استيعاب التلميذ وفهمه لهذه الحقائق والمستوى الذى وصل اليه فى معرفتها .

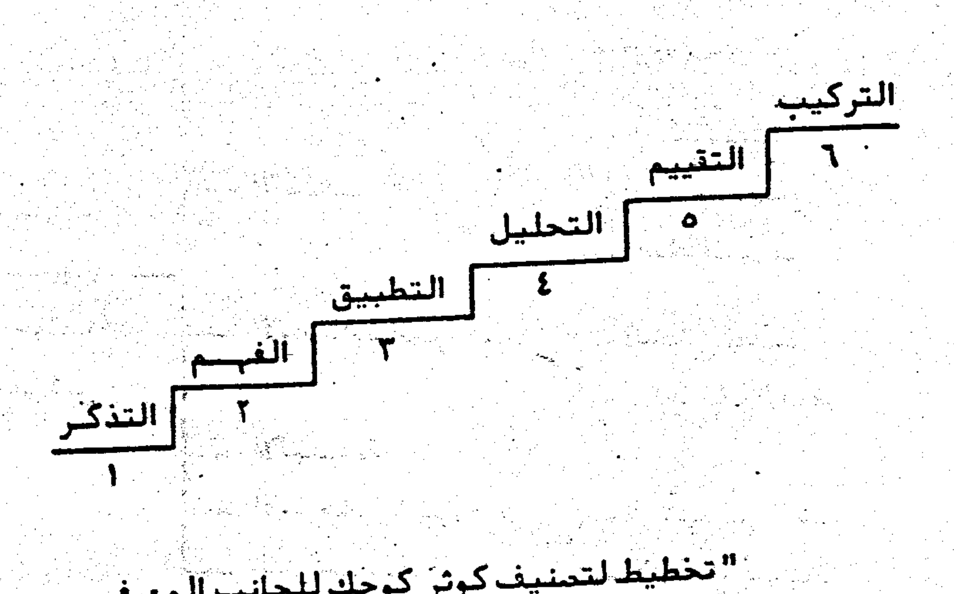
فلقد صدر تصنيف بلوم " BLOOM " للاهداف التربوية فى الميدان المعرفى عام ١٩٥٦ . فلقد قام بتصنيف الجانب المعرفى فى ست فئات أساسية هى : التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم ، ثم قسم كل فئة من هذه الفئات الى فئات فرعية ثم قسم كل فئة من هذه الفئات الفرعية الى فئات ثانوية ، وهو صورة ترتيب هرمى للاهداف التى تتعلق باستدعاء المعلومات

والتعرف عليها وتنمية القدرات والمهارات العقلية ، يمتد من البسيط الى المركب بمعنى أن أنماط السلوك التى تتألف منها فئة معينة لابد أن يستفيد من أنماط السلوك التى توجد فى الفئات السابقة وتعتمد عليها • ويتم توضيح تخطيطا لتصنيف بلوم للجانب المعرفى دون التعرض للشرح التفصيلى لكل فئة من فئات التصنيف •



تخطيط لتصنيف " بلوم " للجانب المعرفى

وعرضت كوثر كوجك نموذج لتصنيف الاهداف التربوية فى المجال المعرفى يتصف بالبساطة والتركيز على المستويات الاساسية فى تصنيف " بلوم " كما وضعت أمثلة لمجموعة الافعال التى تصلح فى صياغة الاهداف عند كل مستوى من المستويات . ان هذا التصنيف يخدم التربية الفنية أكثر من تصنيف بلوم • حيث ينتهى بمستوى التركيب ، الذى يستطيع التلميذ من خلاله أن يؤلف أو يصمم أو يبتكر أو ينظم أو يشكل ···· وهكذا بالنسبة لكثير من الاعمال الفنية التشكيلية منها ماهو مسطح أو مجسم • ويتم عرض تخطيطا لتصنيف كوثر كوجك دون التعرض للشرح التفصيلى لكل مستوى من المستويات.



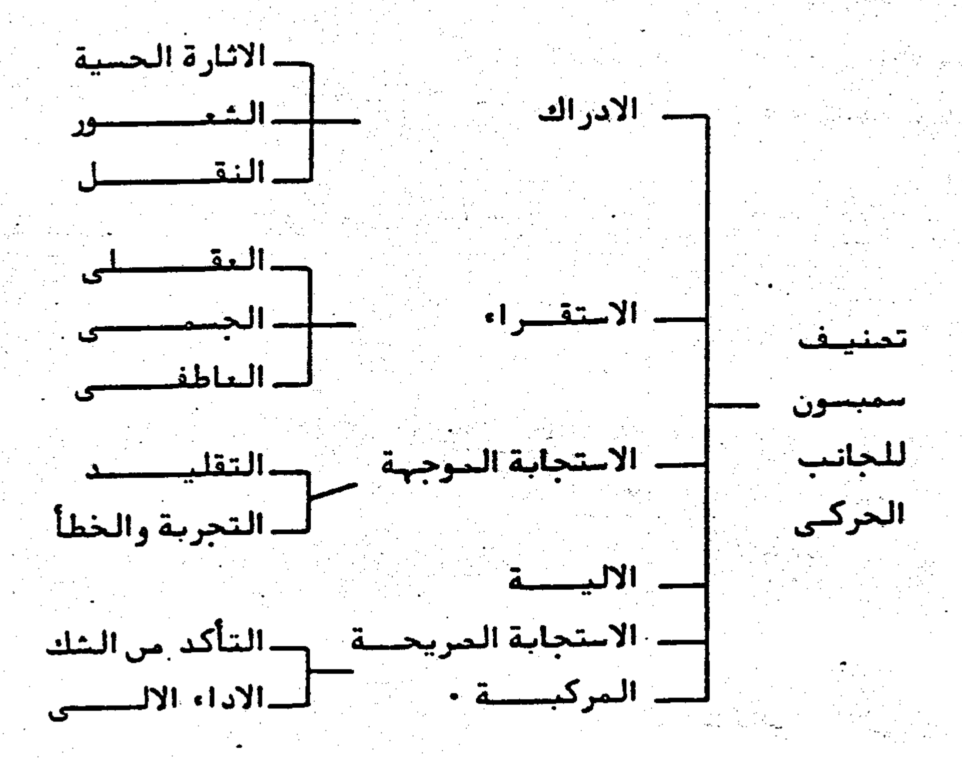
" تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب المعرفى

ثانيا : تصنيف الجانب المهارى :

والجانب المهارى هو الجانب الثانى من جوانب النمو الذى يتعلق بالنمو الجسمى للفرد ومستوى المهارة في الاداء التعليمى ويشمل هذا الاداء الحركات العضلية كالكتابة والرياضة البدنية والانتاج الفنى والموسيقى والاقتصاد المنزلى والتعليم المهنى والصناعى ، أى كافة المجالات التى تتطلب أداءا حركيا معينا .

ولقد ظهرت عدة محاولات فى تصنيف الاهداف الخاصة بهذا الجانب ومن هذه التصنيفات تصنيف افترضه " سمبسون " SIMPSON عام ١٩٦٠

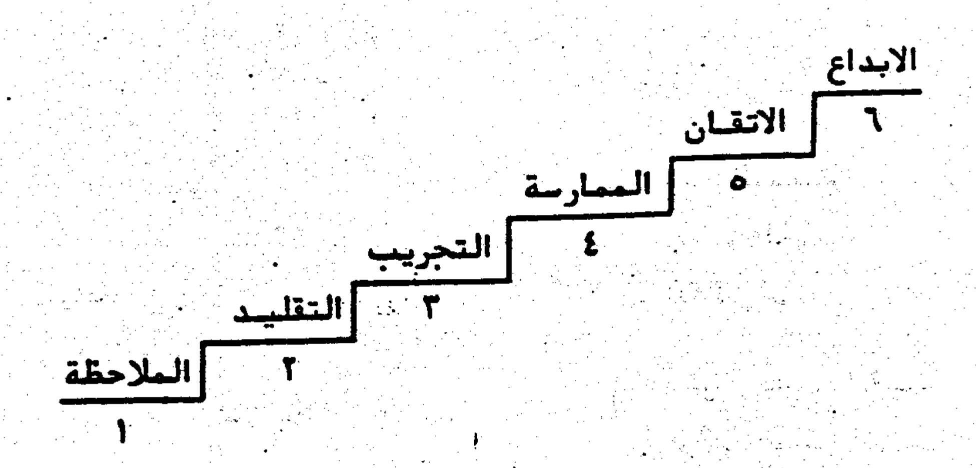
ويتصل هذا الميدان بنشاط المعالجة والتناول والمهارات الحركية والعضلية والتآزر العصبى ، وتصنف الاهداف الحركية الى مستويات متتابعة ويترتب كل منها على اتقان المستوى السابق له ويشتمل كل مستوى على عدد من الفئات الفرعية • ويتم عرض تخطيطا لتصنيف " بنمبسون " للجانب الحركى دون التعرض أيضا للشرح التفصيلي لكل مستوى من تلك المستويات •



تخطيط لتصنيف " سمبسون " للجانب المهارى

وظهر تصنيف آخر لكوثر كوجك فى هذا الجانب يحتوى على ست فئات أو مستويات رئيسية • تبدأ بالملاحظة حيث يشاهد أو يلاحظ المتعلم الشيء المراد تعلمه ثم مستوى التقليد وهنا يقلد أو يتبع أو يكرر هذا الشيء ثم التجريب وهنا يجرب أو ينفذ مع التصحيح فى حالة الخطأ ثم مستوى الممارسة فيعمل المتعلم عند هذا المستوى بثقة وبقليل من الاخطاء ثم مستوى الاتقان فيتقن المتعلم عمل الشيء مع السرعة فالمستوى الاخير هو الابداع حيث يطور

أو يستحدث عمل شيء من خلال المستويات السابقة ٠ ان التصنيف يخدم أهداف التربية الفنية مباشرة لاشتماله على مستوى الابداع الذى لايوجد عند تصنيف سمبسون لهذا الجانب ٠ وهذا عرض تخطيطى لتصنيف كوثر كوجك دون التعرض للشرح التفصيلى لكل مستوى من المستويات ٠,

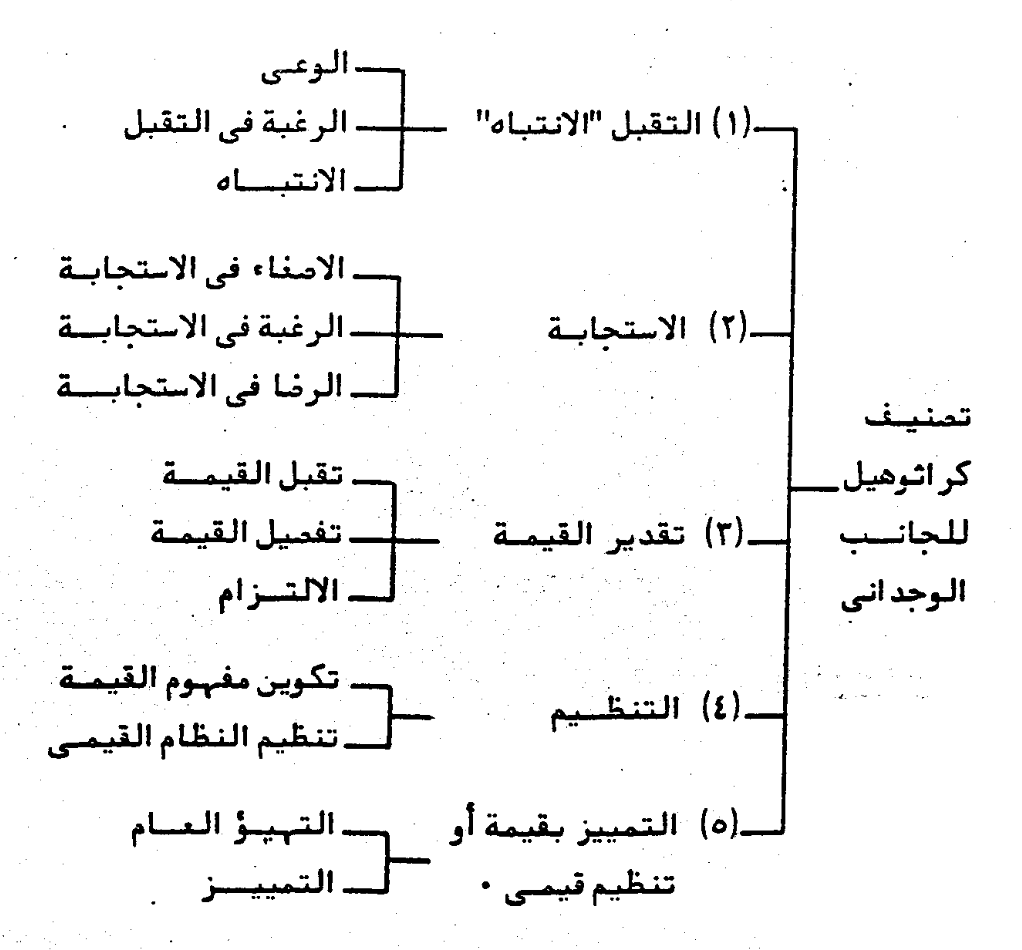


" تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب المهارى "

ثالثا : تصنيف الجانب الوجدانى :

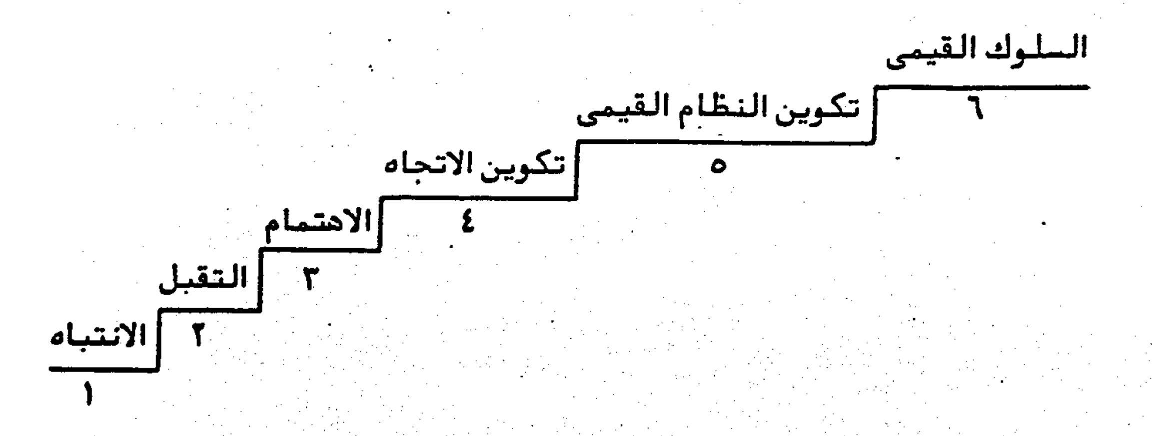
يتناول هذا الجانب قيم الفرد ومشاعره واتجاهاته وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب الا أنه أصعب فى التناول من المجالات الاخرى من حيث ملاحظة السلوك الدال عليه وتقييمه ٠ ويعد الجانب الوجدانى من أهم الجوانب التى تسعى التربية الفنية لتنميتها والاهتمام بهذا الجانب يساعد فى تنمية الحس الجمالي عند الفرد وتذوقه وحبه للفن واتجاهاته نحو تقدير الجمال ورؤية الطبيعة رؤية جمالية فيقدرها ويحافظ عليها ويضفى اللمسة الفنية الى كل ماهو محيط به فى أى مكان ٠ لذلك يجب أن يهتم القائمون على تدريس التربية الفنية بهذا الجانب ويوءكد عليه المدرس عند تخطيط دروسه ٠

ولقد بذلت العديد من الجهود فى هذا الميدان منها تصنيف اصدره كراثوهيل KRATHWOHL وزملائه عام ١٩٦٤ للجانب الوجدانى ٠ ويشتمل هذا التصنيف أيضا على فئات رئيسية متدرجة ومتتابعة وتنقسم أيضا كل منها الى فئات فرعية٠ والتخطيط الاتى يوضح تلك الفئات ، كما يلى :



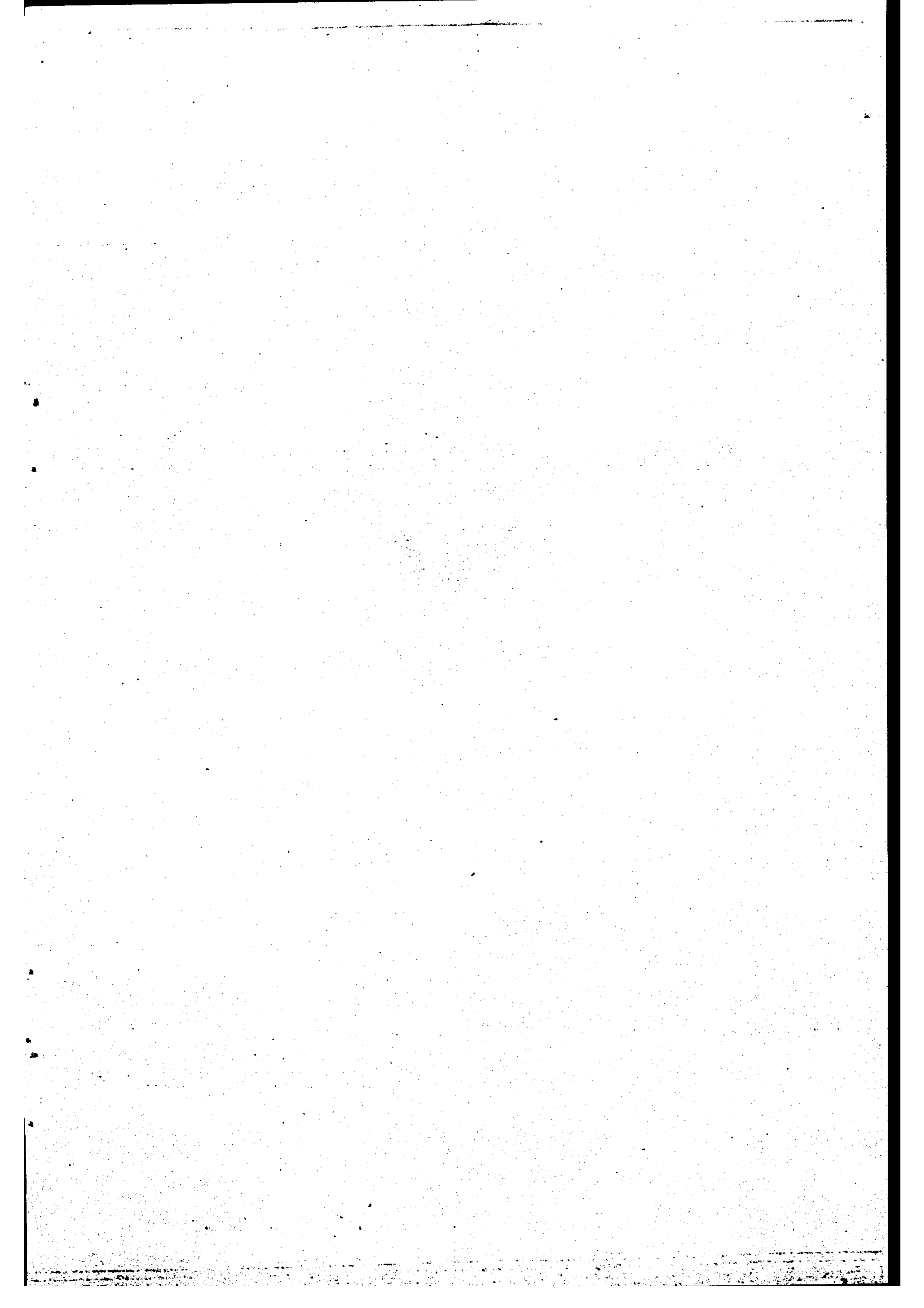
" تخطيط لتصنيف كراثوهيل للجانب الوجدانى "

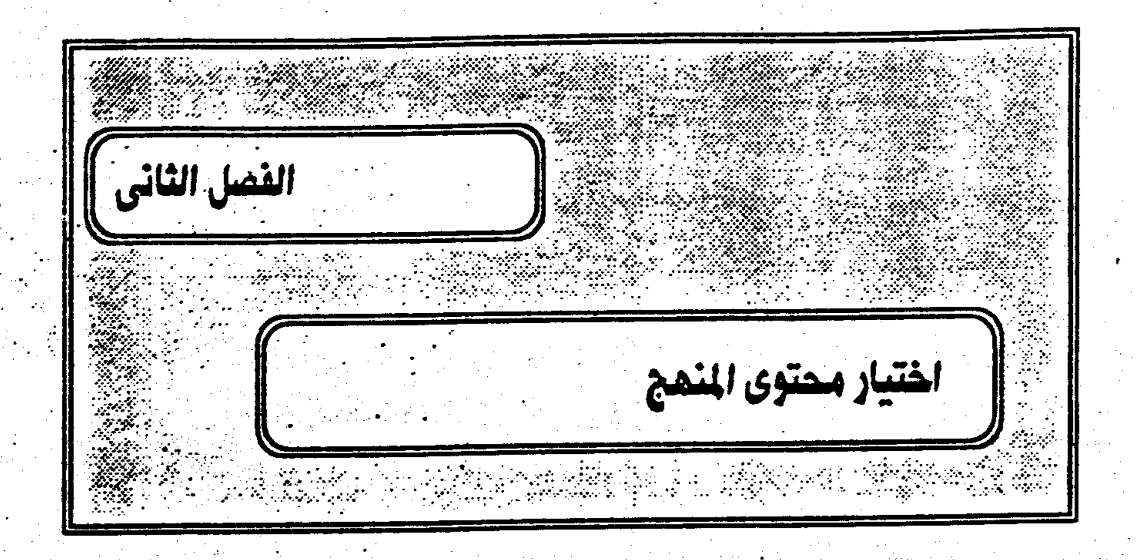
كما ظهر تصنيف آخر لكوثر كوجك فى هذا الجانب يحتوى على ست فئات رئيسية ،ولم تتعرض الى ..ئات أخرى فرعية أو ثانوية ٠ ويبدأ بمستوى الانتباه حيث المتابعة والاصغاء ، ثم مستوى التقبل حيث الاستجابة والتقبل ، ثم مستوى الاهتمام حيث المشاركة والاهتمام والتعاون ، ثم مستوى تكوين الاتجاه حيث الاختيار واظهار الولاء ، ثم مستوى تكوين النظام القيمى حيث المفاضلة والتصنيف والترتيب ، ثم المستوى الاخير وهو السلوك القيمى حيث التصرف والمواظبة والدفاع عن هذا الشئ ٠ ويعتبر هذا التصنيف تبسيطا لتصنيف كراثوهيل ٠ ويخدم أيضا أهداف التربية الفنية لانه محدد ومركز على فئات رئيسية تساعد على تحقيق تلك الاهداف فى الجانب الوجدانى ٠ والتخطيط التالى يوضح تصنيف كوثر كوجك دون التعرض للشرح التفصيلى لكل مستوى من المستويات ٠



" تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب الوجدانى "







● **مقدمـــة :**

يعتبر المحتوى العنصر الثانى المكون للمنهج · وهو أحـــد الوسائل التى تساعد المتعلمين على الوصول للاهداف الموضوعة ، فان هـــذا يتطلب أن يتناسب تنظيم هذا المحتوى مع طرق تدريسه والخبرات التعليميـة - وهو العنصر الثالث المكون - للمنهج مع خصائص ومطالب مرحلة النمـــو للمتعلمين ، وطبيعة المادة التى يشتق منها المنهج محتواه على أن يتمشـى هذا ويكون فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة كما ذكر من قبل · وبعـــد الانتهاء من العملية التعليمية فان من الضرورى معرفة اذا ماكانت الاهـداف الموضوعة قد تم الوصول اليها والى أى مستوى ، وهذا يستلزم اجراء عمليـة التقييم وهو العنصر الرابع المكون للمنهج · وهذا ماسوف يتناوله الفصـول القادمة · وفيما يتعلق بهذا الفصل ينبغى أن نتناول مايلى :

● مما يتكون محتوى المنهج ؟

يتكون محتوى المنهج من حقائق ومبادىء وتعريفات وتفسيرات ، أى من معارف ومهارات ويشتمل أيضا على قيم واتجاهات . وجوانب المحتوى هذه توجد مترابطة متماسكة متلاحمة فى المنهج وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب : المعلومات ، المهارات ، القيم والاتجاهات ، أو الجانب المعرفى ، والجانب المهارى ، الجانب الوجدانى . وينبغى أن نأخذ هذا فى الاعتبار عند التخطيط للمنهج والتخطيط للتدريس على مستوى الوحدة ومستوى الدروس .

● خطوات اختيار المحتوى :

ان اختيار المحتوى لايعتبر عملية سهلة فالمادة تشمل عدة مجالات وكل مجال يشمل موضوعات ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية ، وهذه تتضمن معارف ومفاهيم وحقائق ومهارات واتجاهات ، ويواجه واضع المنهج بمشكلة اختيار انسب محتوى للاهداف الموضوعة من بين كم هائل وكيف متنوع من المعرفة ، والمهارات ، والاتجاهات والقيم .

○ ولذا فان عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاثة خطوات مرتبة هى :

(١) اختيار الموضوعات أو المجالات الرئيسية :

وتعتبر هذه الخطوة هى أول مهمة فى عملية اختيار محتوى المنهج، وهذه الخطوة لاتتم بناء على تفضيل عفوى لموضوع على آخر بل يجب أن تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات والمجالات ومناسبتها للاهداف ، أى على مدى ترجمة هذه الموضوعات للاهداف الموضوعة ، كما يجب أن تكون الموضوعات المختارة تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والابعاد التى ينبغى أن يدرسها التلميذ على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنها من مفاهيم أساسية يناسب الوقت أو الزمن المخصص لها فى العملية التعليمية ، ومن المرونة بحيث تسمح باحتواء أفكار جديدة دون ضرورة لاضافة أجزاء معرفية أو

مهارية قد تضخم من حجم هذه الموضوعات وبالتالى تصبح غير مناسبة لما خصص لها من وقت ٠

(٢) اختيار الافكار الاساسية التى تحتويها الموضوعات أو المجالات :

ان اختيار الموضوعات أو المجالات وأبعادها لايعد كافيا لوضع المحتوى بل يجب بعد التحديد اختيار الافكار الاساسية التى يجب أن يشملها كل موضوع ، وهذه الافكار تعتبر الاساسيات المكونة للمادة وبالتالى يجب أن تحتوى على المعلومات والمهارات والاتجاهات الضرورية والكافية التى يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة الماما كاملا متوازنا ٠

ويمكن اختيار الافكار الرئيسية لكل موضوع عن طريق تحديد هذه الافكار ووضعها في قائمة تعرض على خبراء المادة لاختيار أكثرها أهمية وصدقا ودلالة لكل موضوع من الموضوعات التى تم اختيارها ٠

واختيار الافكار الرئيسية للموضوع وتمركزها حول محور معين يساعد على اختيار المفاهيم المناسبة ٠ مما يعطى نظرة ذات معنى ودلالة للموضوع ٠ وكذلك ييسر عملية ربط موضوعات المحتوى وتكاملها فى كل متسق٠

(٣) اختيار المادة العلمية الخاصة بالافكار الرئيسية :

تبدو عملية اختيار المادة الخاصة بكل فترة رئيسية ، وذلك بعد اختيار المحور الذى تتمركز حوله الافكار الرئيسية للموضوع وهذا يمكن أن يتم عن طريق وضع العينة المناسبة من المادة لكل فكرة رئيسية ، والعينة الموضوعة للمادة يجب أن تكون مثالا صادقا يعبر عن الفكرة الاصلية وترتبط بها ارتباطا منطقيا ٠

وعادة مانجد أن هناك أكثر من عينة من المادة تفى بهذه الشروط ، وفى مثل هذه الحالة فانه يجب اختيار عينة المادة التى ترتبط بأكبر عدد ممكن

من الاهداف ، وتفى أكثر بحاجات البيئة المحلية ، وتتمشى مع اهتمامات وميول التلاميذ أكثر من العينات الاخرى من المادة ، وكذلك تراعى بطريقة أفضل مستوى التلاميذ ، وخبراتهم السابقة ، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمى قدراتهم • كما أن الامكانات المادية المتاحة لدراسة عينة المادة تعتبر أحد شروط التفضيل فى الاختيار من بين العينات المختلفة للمادة • وعادة ما يستعان برأى خبير فى المادة وخبير فى التربية لتقرير أى من عينات المادة يمكن اختيارها بحيث تفى بالشروط المذكورة •

• معايير اختيار المحتوى :

كيف نختار من ميادين المعرفة المنظمة ماتضمنه المنهج ؟ وماهى المعايير التى تراعى فى هذا الاختيار ..؟

ان عملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تؤخذ فى الاعتبار ، هذه المعايير نتناولها فيما يلى :

(١) أن يكون المحتوى مرتبطا بالاهداف :

يعتبر ارتباط المحتوى بالاهداف المراد الوصول اليها من أهم معايير الاختيار ذلك لاننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول الى أهداف معينة وأحد الوسائل لتحقيق هذا هو محتوى المنهج ولذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للاهداف والا لما تمكنا من تحقيقها •

(٢) أن يكون المحتوى صادقا وله دلالة :

والصدق والدلالة تستلزم عدة اعتبارات أساسية • فالمحتوى يعتبر صادقا وله دلالته اذا كان مايحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العلمية البحتة ، واذا كانت هذه المعارف تعتبر أساسية للمادة نفسها يمكن الحكم على ذلك بمدى قابلية هذه المعارف للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة • كما أن دلالة المحتوى تعنى قدرته على اكساب التلميذ روح المادة وطريقة البحث فيها •

فمحتوى التربية الفنية يكون ذات دلالة اذا ماتعلم التلميذ كيف يحلل عمل فنى يعرض عليه فى موقف معين • أو يكون عملا جديدا معينا أو عمل فنى جديد من عناصر متفرقة مستفيدا من الخبرات التى تكونت لديه من قبل ، وهكذا •••

(٣) **أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافى الذى يعيش فيه التلميذ :**

يجب أن تكون المعارف المختارة تتمشى مع واقع حياة التلميذ وتساعده على فهم الظواهر التى تحدث حوله والمشكلات التى يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها ، كما يجب أن تشتمل هذه المعارف بقدر ماتسمح به طبيعة المادة على معلومات عن مختلف النظم فى المجتمع مثل النظام الاقتصادى والنظام الاجتماعى وعلاقاته وغيرها من النظم الاخرى •

(٤) **أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى :**

الشمول يعنى المجالات التى يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة بحيث تكفى لاعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها ، أما العمق فيعنى تناول أساسيات المادة مثل المبادىء والمفاهيم والافكار الاساسية وكذلك تطبيقاتها بشىء من التفصيل الذى يلزم لفهمها كاملا ويربطها بغيرها من المبادىء والمفاهيم والافكار ويمكن من تطبيقها فى مواقف جديدة •

(٥) **أن يراعى المحتوى ميول وحاجات التلاميذ :**

تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم ، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للاقبال على دراسة المحتوى وييسر عملية تعلمهم • ولذا يعتبر مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم هو أحد المعايير التى يتم على أساسها اختيار المحتوى • ليس هذا فحسب بل يجب أن يختار المحتوى بحيث يكون ملائما لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التى يمرون بها • وعدم مراعاة

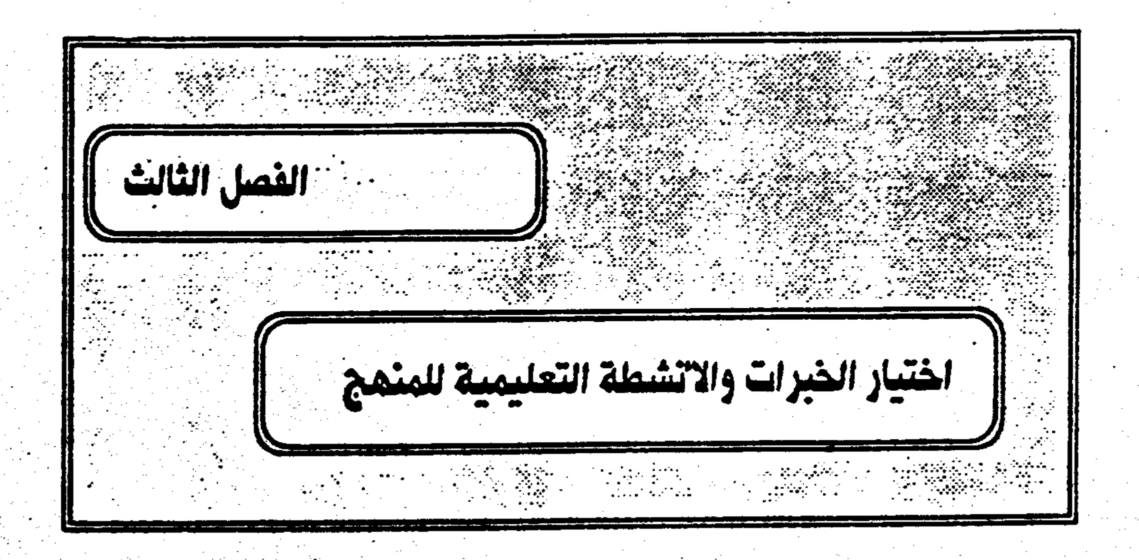
المحتوى لهذا قد يسبب لهم نوعا من الاحباط وبالتالى عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم .

● تنظيم المحتوى :

ان اختيارنا للمحتوى وفقا للمعايير التى ذكرناها لايعنى أننا قد بنينا محتوى نستطيع تدريسه ويتمكن التلاميذ من تعلمه لكن يلزم الامر أن نتناول هذا المحتوى بالتنظيم .

فالموضوعات الرئيسية ، والافكار التى يتضمنها الموضوع ، والمادة الخاصة بهذه الافكار تحتاج الى تنظيم بحيث تبدأ مثلا من المعلوم الى المجهول ، أو من المحسوس الى المجرد ، أو من المألوف الى غير المألوف، أو من المباشر الى غير المباشر ، أو من البسيط الى المركب الى الاكثر تركيبا حتى تيسر عملية تعلم التلاميذ ، كما أن الافكار تحتاج فى تنظيمها الى تتابع ، بحيث تتقدم من تلك الافكار التى تعتبر خلفية معرفية للتلاميذ الى أفكار غيرها تبنى على أساس تلك الخلفية ، ويشترط فى هذا التتابع أن يحث التلاميذ على استخدام عمليات عقلية ترقى تدريجيا بتقدم الافكار فى مستويات هذا التتابع ، وهذا بالطبع سوف ينعكس على المادة العلمية الخاصة التى نستخدمها فى هذه الافكار ، ويراعى أيضا أن عملية التنظيم تساعد التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة ، وتنمى من قدرتهم على حل المشكلات ، ومهارتهم فى تحليل المعلومات واتقان المهارات الفنية وتكوين الاتجاهات والقيم والكشف عنها .





● **مقدمــــة :**

تعتبر الخبرات والانشطة التعليمية العنصر الثالث المكون للمنهج ففى ضوء اختيار موضوعات المحتوى وتنظيمها • يمكن اختيار الخـــــبرات التعليمية والانشطة التعليمية • والخبرات التعليمية تلعب دورا هامــا فــى تحقيق أهداف المنهج بشكل متكامل • وذلك لان المحتوى قد لايحقق الا جانبــا من الاهداف وهى تلك الخاصة بالمعرفة أما بقية الجوانب فيحتاج تحقيقها الى تصميم الخبرات التعليمية المناسبة التى تساعد التلاميذ على اكتساب السلوك المتوقع نتيجة مرورهم بهذه الخبرات فتحقيق أهداف كتلك التى تتعـــــلق بعمليات التفكير أو اكتساب اتجاهات واتقان مهارات معينة لاترتبط مباشـرة بالمحتوى بقدر ارتباطها بانواع معينة من الخبرات التعليمية •

واختيار الخبرات التعليمية لكل فكرة وما تحتويها من مادة يجــب أن يكون على أساس أن كل خبرة من الخبرات المختارة يجب أن يكون لها وظيفة معينة تؤدى الى التكامل مع الفكرة ومحتواها •

وعند اختيار الخبرات التعليمية من حيث الوظيفة فيجب أن نأخذ في الاعتبار مدى ماتغطيه الخبرات التعليمية من أهداف نسعى الى تحقيقها كذلك يجب مراعاة مايحتاجه التلاميذ من أداءات وخبرات يمرون بها حتى يمكنهم اكتساب أنماط سلوكية (معلومات ومهارات واتجاهات) ومهارات معينة ، وماهو الترتيب الذى يجب أن نقدم به هذه الخبرات لهم •

وفى ضوء ماذكرناه يتم اختيار الخبرات التعليمية المناسبة ، ويتبع ذلك عملية تنظيم هذه الخبرات الذى يجب أن يتم وفقا لتسلسل معين يساعد على استمرار عملية التعلم وذلك عن طريق جعل مايتعلمه التلاميذ فى خبرة تعليمية معينة أساسا لتعلمهم خبرة تعليمية تالية ، وكذلك تتدرج بهم الخبرات من طرق التعلم البسيطة الى تلك الاكثر تركيبا •

● مراحل تنظيم الخبرات التعليمية :

ولتنظيم الخبرات التعليمية فانه يجب وضعها فى عدد من المراحل هى :

(١) مرحلة التقديم والتنشيط والتوجيه :

ان وظيفة الخبرات التعليمية فى هذه المرحلة هو مساعدة التلاميذ على ربط خبراتهم السابقة بالخبرات الحالية واثارة اهتماماتهم والكشف عن ميولهم ، ومعرفة المشكلات التى يمكن تناولها فى مراحل تالية وخلق الدافعية لدى التلاميذ التى تضمن اشتراكهم بايجابية فى المواقف التعليمية كما تقدم الخبرات فى هذه المرحلة معلومات تشخيصية عن التلاميذ يمكن أن يستفاد بها فى مراحل تالية من مراحل تنظيم الخبرات التعليمية •

(٢) مرحلة النمو والتحليل والدراسة :

ان وظيفة الخبرات التعليمية فى هذه المرحلة هو اثراء معلومات التلاميذ عن الافكار ومايستلزمه ذلك من عمليات مثل القراءة والبحث وتحليل البيانات وتكوين مجموعات العمل وتنظيم الدراسة داخلها والتخطيط لطرق عرض نتائج الدراسة •

والخبرات التعليمية فى هذه المرحلة يجب أن تتسم بالتنوع فى الانشطة وثراؤها ٠

(٣) مرحلة التعميم :

يلزم أن يتبع مرحلة النمو والتحليل والدراسة مرحلة تحث فيها الخبرات التعليمية التلاميذ وتساعد على التعميم ٠

والخبرات التعليمية فى هذه المرحلةيجب أن تحث التلاميذ على ربط أفكارهم فى كل معين وصياغته بأسلوبهم الخاص ، وأن يقارنوا بين المواقف عن طريق أوجه التشابه أو الاختلاف بينها ، وأن يستخلصوا النتائج ويصيغونها ٠

تلك الانشطة تعتبر المتطلبات الاساسية التى تمكن التلاميذ من القدرة على التعميم ٠

(٤) مرحلة التطبيق والتلخيص والتقييم :

تتبع مرحلة التعميم مرحلة التطبيق والتلخيص ، والخبرات التعليمية فى هذه المرحلة يجب أن تصمم بحيث يطبق التلاميذ ماتعلموه فى المراحل السابقة على مواقف جديدة لم يمروا بها من قبل ، وأن يقوم التلاميذ بأنشطة يلخصون فيها ماتم تعلمه من أفكار وخبرات ويحاولون ربطها بغيرها من أفكار وخبرات أخرى ٠ ثم يقومون بعملية تقييم : كيف كانوا يعملون خلال الخبرات التعليمية التى مروا بها ؟ وكيف يمكن أن يقوموا بالعمل بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة اذا ما أتيح لهم القيام به مرة أخرى ؟

● معايير اختيار الخبرات التعليمية :

ان بعض معايير اختيار المحتوى كالارتباط بالاهداف والصدق والدلالة والصلة بالواقع ومراعاة ميول وحاجات التلاميذ تعتبر أيضا معايير

لاختيار الخبرات التعليمية ، وبالاضافة الى ذلك فان الخبرات التعليمية يجب أن تعمل على تحقيق الاهداف فى المجالين الوجدانى والمهارى بجانب العمل على تحقيق بعض أهداف المجال المعرفى أى أنه يجب أن تختار الخبرات التعليمية بحيث تغطى مدى واسعا من الاهداف ٠ وهذا يستلزم أن تكون الخبرات التعليمية متنوعة ، فالتنوع يضمن احتوائها على أنماطا متعددة من السلوك التى نرغب أن يمارسها التلاميذ ونتوقع أن يؤدوها بمستوى عال بعد مرورهم فى هذه الخبرات ، وهذا يحقق تغطية هذه الخبرات التعليمية لمدى واسع من الاهداف (السلوك المتوقع من التلاميذ بعد تعلمهم) ٠

● معايير تنظيم الخبرات التعليمية :

عند تنظيم الخبرات التعليمية فانه يلزم مراعاة بعض المعايير حتى نضمن سلامة عملية التنظيم وهى متمثلة فيما يلى :

(١) أن تتحقق تراكمية التعلم واستمراره :

أى ينظم الخبرات التعليمية فى تتابع معين بحيث تتضمن كل مرحلة دراسة معارف أكثر تركيبا من المعارف التى تتضمنها المرحلة التى تسبقها ، وتتطلب تحليلا أدق ، وعمقا وأستاعا بتزايد للافكار وفهمها وتطبيقها ، ومهارات أكثر تركيبا ، واحساسا أكثر للاتجاهات والقيم ٠

وهكذا فان التعلم فى كل مرحلة يعتمد على التعلم الذى قد حدث فى المرحلة السابقة وبإعتبار أن مراعاة مستوى التلاميذ وخلفيتهم هو أحد معايير اختيار الخبرات التعليمية التى تم تنظيمها فى تتابع مرحلى فان تعلمهم فى أولى مراحل التنظيم يدفعهم الى تعلم المراحل التالية واستمرار تعلمهم لبقية المراحل ٠

(٢) أن يتحقق مبدأ التكامل :

قد أصبح واضحا أن تقديم المعارف والخبرات التعليمية متكاملة يوءدى الى فاعلية أكثر فى التعلم عن تقديمها منفصلة ، ولذا يجب الربط

بين الحقائق والمفاهيم والمبادىء والخبرات التعليمية فى مجال معين بتلك التى تنتمى الى مجالات أخرى وتقديمها للتلاميذ فى كل مترابط متكامل وخاصة عندما يكون هدفنا هو تطبيق ماتعلمه التلاميذ على مواقف جديدة .فالتكامل يعطى صورة أشمل للعلم ، ويوضح كيف تترابط فروعه فى كل متسق وكيف تتفاعل هذه الفروع داخل نطاق هذا الكل كما تتيح فرص أكثر لعمليات التطبيق .

(٣) أن يتحقق الربط بين الفروع والمجالات المختلفة :

ان الربط بين مكونات محتويين أو أكثر وخبراتهم التعليمية يعتبر أحد أشكال التكامل الذى يؤدى الى تيسير عملية التعلم ، وللربط عدة أشكال منها الربط بين مادتين مثل الرياضيات والفيزياء أو الكيمياء والاحياء . وقد يكون الربط بين مجالات داخل مادة واحدة مثل مجالات التربية الفنية (التصوير - النحت - الخزف - التصميم - الطباعة .... الخ) وعند القيام بعملية التنظيم يكون الربط أحد المعايير التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار .

(٤) أن يتحقق التوازن بين الترتيب المنطقى والترتيب السيكلوجى :

ان قضية التوازن بين الترتيب المنطقى والسيكلوجى كانت موضوعا لمناقشات طويلة اذ أن لكل ترتيب من يؤيد استخدامه ، فأنصار الترتيب المنطقى يرون أن لكل مادة طبيعة ومنطق معينين ، وهما يفرضان ترتيبا معينا لهذه المادة يتمشى مع طبيعة ومنطق المادة بصرف النظر عما اذا كان هذا الترتيب يناسب مستوى التلاميذ وطرق تعلمهم فى المرحلة التى يدرسون فيها هذه المادة . بينما يرى كل من يؤيد الترتيب السيكلوجى أن المادة يجب أن ترتب بحيث يراعى فى ترتيبها مستوى التلاميذ وخصائصهم ، وأن تتبع طرق التعلم اللازم لكل حلقة من حلقات الترتيب أساسا تطوريا .

ونرى أن الاقتصار على أحد هذين النوعين كأساس للتنظيم قد لايؤدى فى النهاية الى التعلم المطلوب ، واذا فان التوازن بين الترتيب المنطقى والترتيب السيكلوجى أمر هام يجب أن يتحقق .

(٥) أن تكون هناك بؤرة يتمركز حولها الخبرات التعليمية :

ان وجود مثل هذه البؤرة يحدد الافكار الرئيسية التى يجب التركيز عليها كما يوضح أى من العلاقات يجب ابرازها بين تلك الافكار وما تحتويه من مادة خاصة بها كالحقائق والمفاهيم والمبادىء وغيرها وبالتالى يدرك المعلم المهم والاهم والاكثر أهمية ويساعد التلاميذ على ادراك العلاقات سواء بين الافكار الرئيسية أو بين ما تحتويه من مادة خاصة بكل فكرة رئيسية منها •

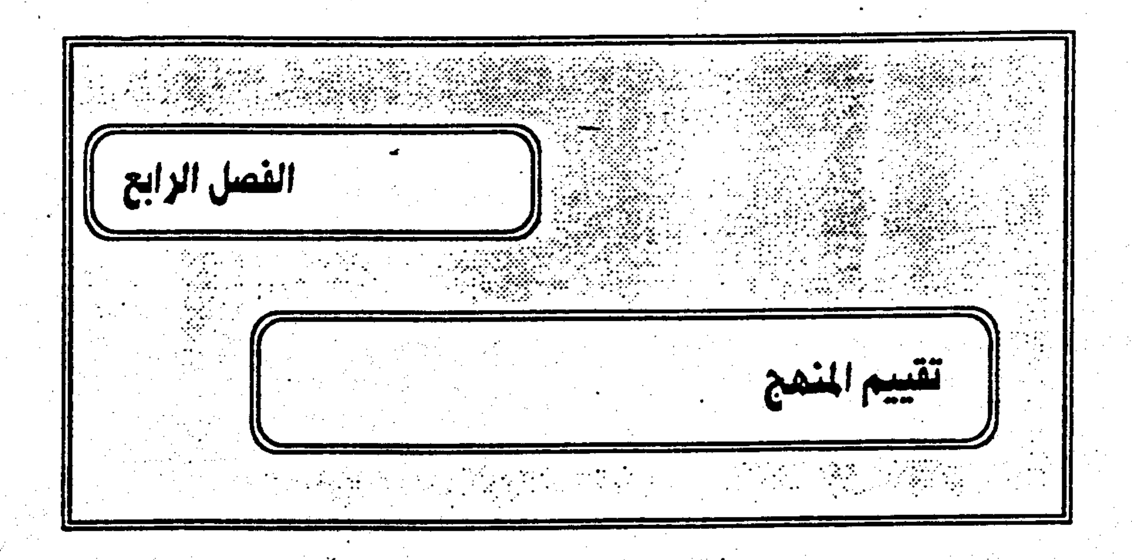
(٦) أن يتيح تنظيم الخبرات التعليمية استخدام أكثر من طريقة للتدريس :

من المعلوم أن كل التلاميذ لايتعلمون بنفس الطريقة ، فقد يتعلم بعض منهم عن طريق العمل فى مجموعة ، وقد يتعلم بعض اخر عن طريق المناقشة الجماعية ، أو عن طريق الملاحظة التجريب وهكذا ، ولهذا فان احتمال حدوث التعلم يزداد كلما كان هناك تنوع أكثر فى الطرق التى يتعلم بها التلاميذ ، والتنوع فى طرق التعلم يأتى كنتيجة مباشرة للتنوع فى موضوعات المحتوى والخبرات التعليمية أيضا حيث أن احتواء المنهج على موضوعات وخبرات تعليمية متنوعة يقتضى بالضرورة استخدام طرق متنوعة للتعلم •

(٧) أن يتحقق شرط الاستمرار فى تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية :

ينظر الى التعلم على أنه عملية نمو يتعدل بناء عليها سلوك المتعلم ، والنمو يحدث عندما ترقى مهارات المتعلم وتتسع دائرة معلوماته وتزداد عمقا ويكتسب الاتجاهات والقيم المطلوبة يوءمن بها وذلك كلما ارتقينا من مرحلة الى مرحلة أخرى ، وعملية الارتقاء بالمعلومات والمهارات والاتجاهات من مرحلة الى مرحلة أخرى تالية هى مايطلق عليها بالاستمرار ، ومن هنا يتضح أهمية مراعاة شرط الاستمرار فى تنظيم محتوى المنهج وخبراته التعليمية •





● **مقدمـــة :**

يعتبر التقييم العنصر الرابع المكون للمنهج ، ولما كان الهـدف العام من تقديم المحتوى والخبرات التعليمية هو تعديل سلوك التلاميذ . فإنـه من الضرورى أن تجرى عملية التقييم لأداء التلاميذ حتى يتبين لنا مدى ما حققـه التلاميذ من نجاح فى الوصول إلى الأهداف الموضوعه ، والمحددة من قبل والتـى بنى المنهج على أساسها .

وعملية التقييم لها أسس وأساليب ووسائل متعددة ، ومن الأجـدى أن تبنى أساليب التقييم فى نفس الوقت الذى تتم فيه تحديد الأهداف الخاصـة بالمنهج . أى عند تحديد السلوك النهائى المطلوب ، لأن مصممى المناهـج فى هذه الحالة يتساءلون ، كيف يمكن الحكم على سلوك التلميذ بالنجـاح أو الفشل ، وهنا يضعون السؤال الذى يساعدهم على الحكم . وبهذا يكونـوا

قد حددوا السلوك المطلوب بطريقة مرئية يمكن قياسها . وفى نفس الوقت يضعون الامتحان الذى يستخدم فى تقييم النتائج .

والتقييم الناجح هو الذى يؤدى إلى تغير بعض الأهداف التربوية وتعديل بعض الأهداف الأخرى ، وهو الذى يؤدى أيضاً إلى تغيير فى الطرق والوسائل والأساليب التى تتبع ، وهو الذى يلقى الضوء الكامل والمشكلات التى تواجهه عند القيام بالعملية التربوية كما يلقى الضوء على جوانب القوة والضعف بحيث يؤدى فى النهاية إلى تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف ، وبذلك يكون التقييم أداة مهمة من أدوات تطوير المنهج .

● مفهوم التقييم :

التقييم هو العملية التى يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف العامة التى يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنه .

ولا تنحصر عملية التقييم فى أنها تشخيص للواقع بل هى أيضاً علاج لما به من عيوب . إذ لا يكفى أن تحدد أوجه القصور وانما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها .

والتقييم عملية هامة ليس فقط فى مجال التربية . وانما فى جميع مجالات الحياة ، فطالما يقوم الإنسان بعمل ما ، فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل وعليه أن يعرف أيضاً الأخطاء التى يقع فيها حتى لا تتكرر منه مرة ثانية ، وبذلك يتوصل إلى أداء أفضل وإنتاج أحسن .

● مجالات التقييم :

كان التقييم فى الماضى ينصب على نقطة واحدة وهى مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات وكانت وسيلته المتبعة فى ذلك مجموعة من الاختبارات المتنوعة التى تقيس تحصيل التلاميذ فى هذه المعلومات .

أما التقييم بمفهومه الحديث فهو ينصب على جميع جوانب النمو لدى التلميذ ، كما يتعرض أيضاً لجميع جوانب العملية التربوية والعوامل المؤثرة فيمتد إلى الأهداف التربوية ، المنهج (المقررات - الكتب ، الطرق ، الوسائل ، الأنشطة ، الامتحانات) التلميذ ، المعلم ، التوجيه الفني ، المبانى المدرسية ... الخ .

● الفرق بين القياس والتقييم :

يعتقد البعض أن كلمة قياس مرادفة لكلمة تقييم ولكنه في حقيقة الأمر هناك اختلافات واضحة بين الكلمتين وتنحصر هذه الاختلافات فيما يلى :

(١) التقييم عملية شاملة فتقييم التلميذ مثلا يمتد إلى جميع جوانب النمو وكذلك إلى شخصيته ، وتقييم المنهج مثلاً يمتد إلى البرامج والمقررات وطرق التدريس - الوسائل ، والأنشطة ، أما القياس فهو جزئى أى ينصب على شئ واحد فقط أو نقطة واحدة .

(٢) يهتم التقييم بالحكم العام والنوعية بينما يركز القياس على الكم .

(٣) يهدف التقييم إلى التشخيص والعلاج وبالتالى فهو يساهم فى التحسين والتطور . بينما يكتفى القياس باعطاء المعلومات المحددة عن الشئ أو الموضوع المراد قياسه فقط .

(٤) يركز التقييم على مجموعة من الأسس التى لا غنى عنها مثل الشمول الاستمرارية ، التنوع ، التعاون ... الخ . بينما يرتكز القياس على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة المتناهية .

(٥) تعمل وسائل التقييم على مقارنة الفرد بنفسه وبغيره ، بينما يعطينا القياس نتائج وصفية للشئ دون ربطه بالاشياء الأخرى .

● أسس التقييم :

يبنى التقييم على الأسس التالية :

(١) الشمـــول :

يعتبر التقييم شاملا عندما ينصب على جميع الجوانب ، وهذا مـــا يجب أن تقوم به مـنـبه التقييم : فإذا ما أردنا أن نقوم أثر المنهج على التلميذ فمعنى ذلك أن نقيم مدى نمو التلميذ في كافة الجوانب المختلفة للنمو . . .
وهذا ما تنادى به التربية الحديثة التى اشتق منها مفهومه الحديث وهــــو (مجموعة الخبرات المربية التى تهيؤها المدرسة بقصد مساعدتهم على النمـــو الشامل وتعديل سلوكهم) .

(٢) الاستمراريـــة :

من الأسس التى يبنى عليها التقييم ، أن يكون مستمرا ، ويقصـــد بالاستمرارية أمتداد عملية التقييم مع مدة الدراسة ومعنى ذلك أن الدراســـة والتقييم يجب أن يسيرا جنبا إلى جنب ، وبالتالى فإن عملية التقييم التى تجرى فى صورة امتحانات يؤديها التلاميذ فى آخر العام الدراسى فقط عملية غـــير سليمة منها اخلال بهذا الاساس ، واستمرارية التقييم تتيح الفرصة للتوصـــل إلى نتائج دقيقة وثابتة .

(٣) التكامـــل :

يعتبر التكامل أساسا من الأسس الهامة التى تبنى عليها عمليـــة التقييم . وذلك لأننا نعيش الآن عصر ينظر فيه إلى الموضوعات والمشكلات نظرة شاملة تأخذ فى اعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافة جوانبها . وكذلـــك العوامل المؤثرة فيها من قريب أو بعيد . وهذا عكس ما كان يتم فى الماضـــى إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أى من جانب واحد .

(٤) التعـــاون :

يجب أن يكون التقييم تعاونيا ، أى يقوم به مجموعة من الأفـــراد والجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق الهدف المطلوب ، ولذلك يجب

أن يقَوِّمَ عن طريق المعلم والتلميذ نفسه وبقية تلاميذ الفصل وإدارة المدرسة الاخصائي الاجتماعي وولي الأمر . وكذلك في ضوء هذا المفهوم يقَوِّمُ المعلم والأهداف ... الخ

(٥) التناسق مع الأهداف :

من الضروري أن تسير عملية التقييم في خط يتمشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه ، ولا يبعد بأي حال من الأحوال عن هذا الخط أو يتناقض معه . فإذا كان المنهج يهدف إلى نمو التلميذ نموا شاملا في جميع الجوانب فلابد أن لا تتناقض عملية التقييم وتنصب على معرفة التلميذ في جانب واحد . وتهمل باقي الجوانب . فمعنى هذا أن التقييم قد سار في خط مغاير للخط الذي يسير فيه المنهج .

(٦) أن يكون التقييم اقتصاديا :

من الأسس التي يبنى عليها التقييم أن يكون اقتصاديا ، والاقتصاد هنا يكون في الوقت والجهد والتكاليف بمعنى أن يراعي وقت المعلم والتلاميذ وكذلك الوقت المسموح به في المنهج ومعنى ذلك ألا يضيع المعلم جزءا كبيرا من وقته في إعداد واجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات حتى لا يصرفه ذلك عن الأعمال الرئيسية المطلوبة منه .

(٧) أن يبنى التقييم على أساس علمي :

أصبح الأسلوب العلمي في التقييم أساسا من الأسس الهامة . وقد اكتسب هذا الأسلوب أهميته في التقييم . كما اكتسبه في مجالات أخرى مثل الأسلوب العلمي في التفكير والتخطيط والتنفيذ .

ويبنى الأسلوب العلمي في التقييم على الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز . وهذه الطبقات كلها لا تنصب على التقييم في حد ذاته وانما تنصب على الوسائل التي يتبعها التقييم . وعلى ذلك إذا كانت الوسائل ثابتة فإن ذلك ينعكس على التقييم نفسه .

● أساليب وطرق التقييم :

توجد وسائل وأساليب وطرق متنوعة تستخدم فى الحصول على المعلومات اللازمة للتقييم تبعا للهدف من عملية التقييم ذاتها . وتبعا لطبيعة الأهداف المراد التحقق من بلوغ التلميذ لها . وعلى ذلك فقد قسمت "كوثر كوچك" طرق التقييم إلى :

(١) أساليب الملاحظة بأنواعها .
(٢) طرق التقييم الشفهية .
(٣) طرق التقييم المدونة .

ويتم التعرض لكل من هذه الطرق بصورة مبسطة لأن معظم المراجع فى علم النفس تناولتها بالتفصيل .

(١) الملاحظة :

تعتبر الملاحظة من طرق جمع البيانات عن التلاميذ ، فقد يلاحظ أداء التلميذ وهو فى موقف معتاد ، أو وهو يؤدى عملا معينا ليدل على أنه قد تعلم شيئا ما . فكثيرا ما يعتمد المدرس على أسلوب الملاحظة لمعرفة مدى ما حققه تلاميذه من الأهداف الوجدانية . حيث أن الميول والاهتمامات والاتجاهات والقيم ، تعكس وجودها من خلال تكرار سلوك معين فى مواقف متعددة ، فمثلا يلاحظ المدرس سلوك التلميذ مع زملائه ، مدى تعاونه معهم كذلك يمكن ملاحظة حرص التلميذ على الاهتمام بالنظافة أثناء انتاجه العمل وحماسه للموضوع ، واهتمامه به ، وذلك من خلال مناقشاته ، ومشاركته الايجابية فى الأعمال المرتبطة بهذا الموضوع ... الخ .

ولمساعدة المدرس على الملاحظة الدقيقة لسلوك التلاميذ ، عليه أن يستخدم أدلة الملاحظة ومقاييس التقدير التى يعدها خصيصا تبعا للهدف من الملاحظة . هذه الأدلة والمقاييس تيسر مهمة المدرس وتحقق للملاحظة درجة كافية من الدقة والموضوعية

أ ـ أدلة الملاحظة :

يجب أن ترتبط هذه الأدلة بالأهداف التى تسعى إلى الحكم على مدى تحقيقها ، وعادة يستخدم دليل الملاحظة للتحقق من اتباع التلميذ لسلوك معين فى الأداء ، وخاصة إذا كان لهذا الأداء جوانب متعددة أو مراحل متتابعة ينطبق ذلك على المهارات العملية التى تتطلب من التلميذ إجراءات محددة فى تتابع معين لإنتاج معين .

ب ـ مقاييس التقدير :

تستخدم مقاييس التقدير المتدرجة حينما نريد تحديد مستوى أو درجة معينة أو طريقة أداء معينة ، ومثلها مثل أدلة الملاحظة التى تفيد فى تقييم السلوك المركب أو الأداء متعدد الجوانب ، وهى أيضا تتطلب تحليل السلوك أو تحديد السمات المراد تقييمها فى خطوات بسيطة محددة أو فى فئات يتم التقدير على أساسها .

جـ ـ الاختبارات العملية :

تهدف هذه الاختبارات العملية إلى تقييم قدرة التلميذ على أداء عمل معين وتحديد مستواه فى خطوات هذا الأداء ، كما تهدف أحيانا إلى تقييم مستوى المنتج النهائى الذى يقوم بعمله التلميذ ، ومن المهم ألا يركز المدرس اهتمامه بتقييم المنتج النهائى فقط ، بل عليه أن يوجه اهتمامه إلى أسلوب العمل والسلوك أثناء عملية التنفيذ . ولتحقيق الهدف من الاختبارات العملية ، يستخدم المدرس دليلا للملاحظة ليسجل خطوات الأداء التى يقوم بها التلميذ أثناء العمل .. ثم يستخدم مقياسا لتقدير المنتج النهائى

(٢) طريقة التقييم الشفهية :

يستخدم المدرس الأسئلة الشفهية بكثرة أثناء تدريسه بأهداف مختلفة منها : معرفة مدى متابعة التلاميذ لشرحه ، ومنها معرفة مدى

استيعابهم وفهمهم لما يقول ، ومنها تشجيع التلاميذ على التعبير عـــن آرائهم وأفكارهم ، ومنها قياس ما يحفظه أو يتذكره التلاميذ من معلومات ... الخ . أى أن الأسئلة الشفهية تستخدم أحيانا كوسيلة لتقييم التعلـــم . ولأن الأسئلة الشفهية تستخدم أحيانا كوسيلة لتقييم التعلم ، ولأن الأسئلة الشفهية تتكرر أثناء الدرس وفى نهايته أو قبل أن يبدأ . . . فهى من أفضل طرق التقييم المستمر أو التقييم التكوينى أو المرحلى ، ولهذا يجب أن يهتم المدرس بتنمية مهارته على صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية بحيث تساعد التلاميذ على تحقيق أهداف معرفية ووجدانية ومهارية من مستويات مرتفعة . . . وعلى المـــدرس أن يختار نوع السؤال الذى يؤدى إلى تقييم ما يريد التحقق منه من قـــدرات التلاميـــذ .

ومع اهمية الأساليب الشفهية فى التقييم إلا أن لها بعض المثالـــب لعل من أهمها : أنها تحتاج لوقت طويل قد لا يتوفر فى الدرس ، وأنها تكون أحيانا غير عادلة ، أو غير متكافئة بالنسبة لجميع التلاميذ كما أنها تعتمد إلى حد كبير على القدرة اللغوية والبلاغة ، وهى صفات تتفاوت من تلميـــذ لآخر . . . كذلك تتدخل عوامل ذاتية فى تقدير استجابات التلاميذ ، أى أنها تفتقد الموضوعية وهى من أهم صفات التقييم الجيد .

(٣) طرق التقييم المدونة :

تعتبر الامتحانات والاختبارات التحريرية من أقدم وأكثر طـــرق التقييم شيوعا فى مدارسنا . بل وأحيانا يكون هى الأسلوب الوحيد لتقييـــم نتائج العملية التعليمية . وقد أدى هذا إلى احاطة هذه الامتحانات بجو مـــن الرهبة والأهمية التى تفوق أحيانا أهمية التعلم الذاتى .

وبعيدا عن الجدال الذى يدور بين رجال التربية وعلم النفس حـــول أهمية هذا النوع من الامتحانات كأداة لتقييم نتائج التعلم . يجب علـــى الامتحانات التحريرية يمكن أن تكون وسيلة جيدة لقياس نتائج التعلـــم دون حاجة إلى تخويف أو رهبة ، ويمكن أن ترتقى بالتعليم من مجرد الحفـــظ

والاستظهار إلى مستويات مرتفعة من التفكير . بتوقف ذلك على نوع الأسئلة ومستوياتها : أى على نوع الاختبار وما يتضمنه من أسئلة .

● أنواع الاختبارات :

(١) اختبارات المقال :

يسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال لأن أسئلته تطلب من التلميذ عادة كتابة عدة سطور حول موضوع أو مشكلة يطرحها السؤال ، ولكى تكون صياغة أسئلة المقال بعبارات انشائية أى دون تحديد أو توضيح للنقاط الأساسية المطلوب توافرها فى الاجابة ينصح المربويون بما يلى :

(١) تجزئة محتوى السؤال الواحد إلى عدة أسئلة قصيرة يدور كل منها حول فكرة واحدة محددة .

(٢) التنويع فى الموضوعات التى تتناولها أسئلة الاختبار بحيث تغطى - وإلى حد كبير - كل المقرر الدراسى بقدر الامكان .

(٣) توضيح المطلوب من السؤال فى ثنايا الصياغة .

(٤) تحديد عدد الأسطر أو الصفحات التى يجب أن يستغلها التلميذ للإجابة على كل سؤال ، وبهذا تساعده على تركيز الإجابة بالقدر المطلوب وعلى توزيع الزمن المحدد للاختبار ككل .

(٥) تجنب الأسئلة التى تعتمد على البلاغة اللغوية إلا إذا كان هذا هدفاً مقصوداً . فالهدف ليس الاسهاب وإنما التركيز والتحديد .

(٦) تدريب التلاميذ على نماذج للأسئلة المتوقعة فى الاختبار ، وتوجيههم لأسلوب الاجابة على أسئلة المقال الصغيرة .

(٧) مناقشة التلاميذ فى إجاباتهم على الاختبار بعد تصحيحه وتوضيح أسباب التفوق أو الرسوب مما يساعدهم على تحسين مستواهم فى الاختبارات المستقبلة .

(٢) الاختبارات الموضوعية :

سميت الاختبارات الموضوعية لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ، فإذا صححت ورقة إجابة من قبل مصحح واحد على فترات متباعدة أو صححها أكثر من مصحح على حدة فإن درجة التقدير ستكون واحدة . كما تبتعد أيضا عن ذاتية التلميذ ، وتتكون عادة من عدد كبير من الأسئلة القصيرة التى تتطلب إجابات محددة والتى يمكن تقدير صحتها أو خطأها بدرجة عالية من الدقة . وبذلك تغطى أجزاء كبيرة من المقرر إن لم يكن المقرر كاملا .

● أنواع الأسئلة الموضوعية :

أ - أسئلة الصواب والخطأ :

وهى تتكون من مجموعة من العبارات متضمنة لحقائق علمية معينة ويطلب من التلميذ أن يضع فى المكان المناسب علامة (✓) إذا كانت العبارة صحيحة ، وعلامة (×) إذا كانت العبارة غير صحيحة .

ب - أسئلة الاختيارات المتعددة :

يتكون سؤال الاختيارات المتعددة من جزئين أساسيين ، الجزء الأول عبارة عن مقدمة ، وقد تكون على هيئة عبارات وصفية أو سؤال ، الجزء الثانى ويتكون من مجموعة كلمات أو عبارات تصل إلى خمس احتمالات ، يمثل كل منها احتمالا للإجابة على السؤال السابق فى المقدمة ، أو يرتبط بالفكرة أو المعنى الواردة فيها . يطلب من التلميذ اختيار أحد هذه الاحتمالات والذى يمثل فى رأيه الإجابة الصحيحة ، أو أفضل الاحتمالات .

جـ - أسئلة التكملة :

يتكون سؤال التكملة من جملة أو عدة جمل محذوف منها بعض الكلمات أو العبارات أو البيانات أو الرموز ويطلب من التلميذ أن يملأ الفراغات أى يضع الكلمة أو العبارة المحذوفة من الجملة . تهدف هذه الأسئلة

إلى اختبار قدرة التلميذ على تذكر تلك العبارات بحيث تستكمل المعنى المقصود .

د ـ أسئلة التوفيق أو المزاوجه :

يتكون السؤال عادة من عمودين يتضمن العمود الأول عبارات أو كلمات أو رموزا ترتبط بما يرد فى العمود الثانى . وعلى التلميذ أن يختار من بنود العمود الأول ما يلائم أو يناسب بند من بنود العمود الثانى . ومنعا للتخمين يوضح السؤال بحيث يزيد عدد البنود فى أحد العمودين عن عدد البنود الواردة فى العمود الآخر .

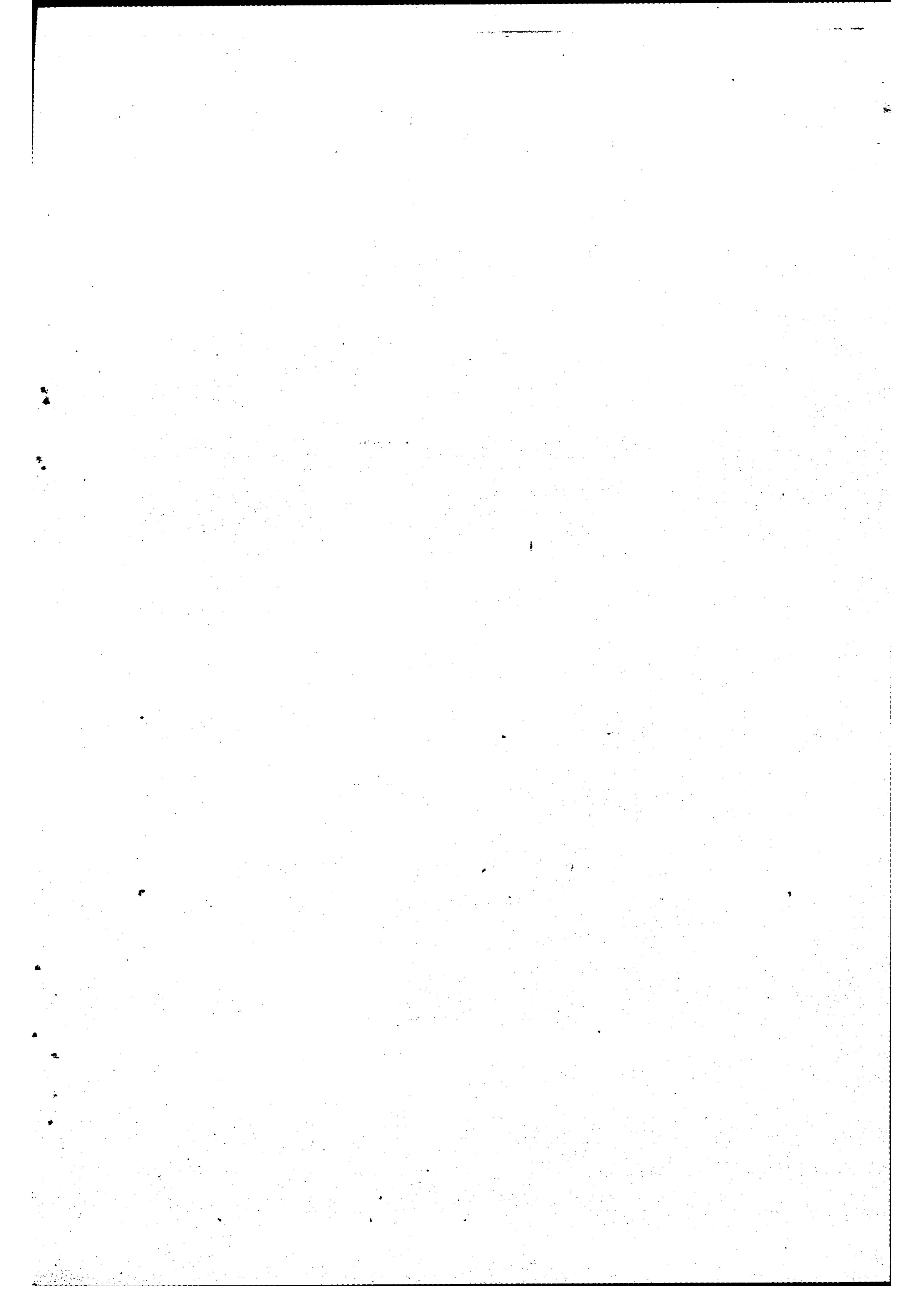
هـ ـ أسئلة حل المشكلات :

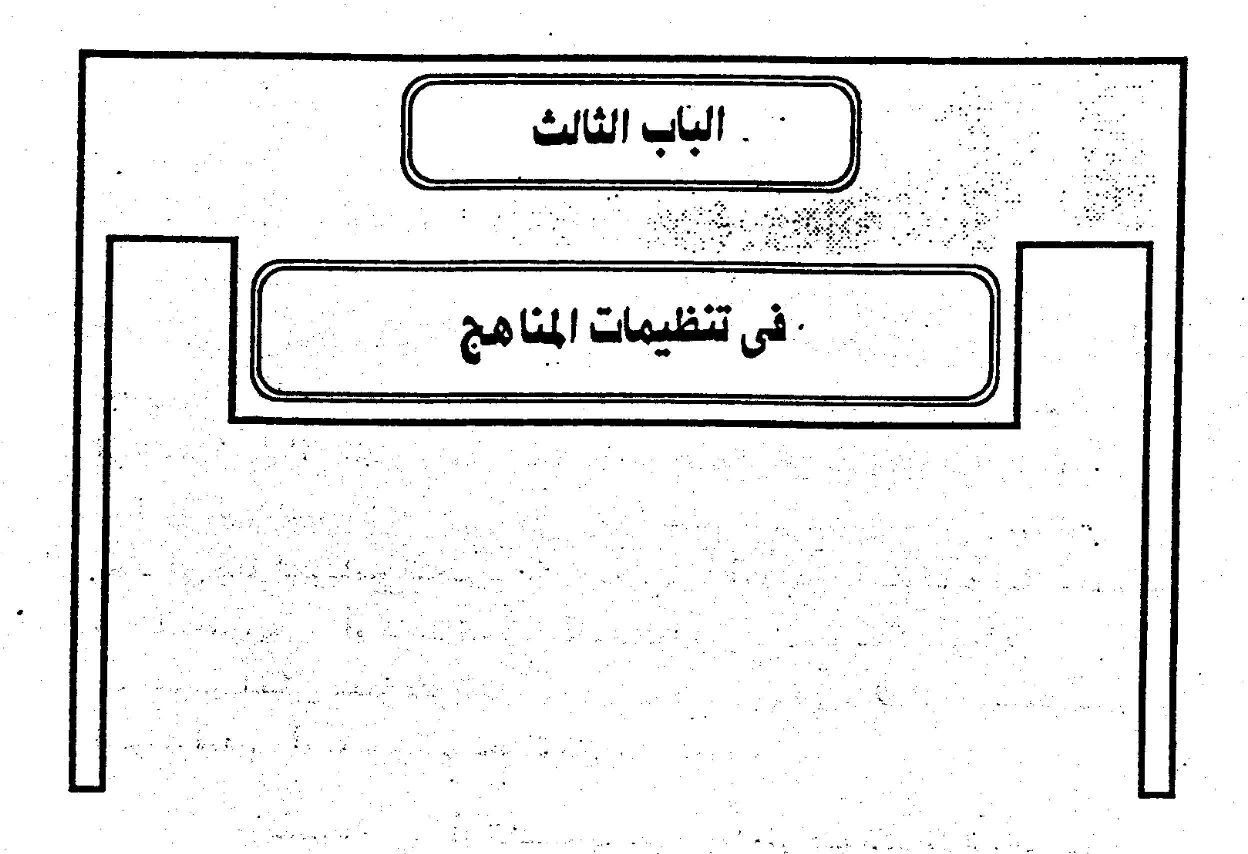
تعتمد هذه الأسئلة على الصور أو الرسوم أو الكلمات ، وتتطلب من التلميذ التفكير ووضع البدائل المختلفة لحل المشكلة ثم الاختيار من بين هذه البدائل .

احيانا يطلب منه تعليل اختياره لبديل معين ، وقد يطرح السؤال ، بعض البدائل ليختار من بينها التلميذ أو يترك له حرية التفكير فى هذه البدائل

وأخيرا ... لكى يعتبر الاختبار اختبارا جيدا يمكن الاستفادة منه ومن نتائجه لابد أن تتوافر فيه عدة شروط أساسية ، تنطبق هذه الشروط على جميع أنواع الاختبارات بصرف النظر عن نوع الاسئلة التى يحتويها الاختبار ، وهى الصدق والثبات والموضوعية وسهولة التطبيق .







● مقدمة :

من المؤكد أن للمحتوى جانب ثانى بعد اختياره هو تنظيمه ، أو ترتيب ما تم اختياره من معارف ومهارات وقيم حول مركز معين ، حتى يكون له معنى ، واستمرارية ، ويمكن تقديمه للمتعلم ، ويحقق أهداف التربية بأكبر فعالية وكفاية ممكنة ، ولكى يكون أكثر ملائمة للتعليم والتعلم ، ويكون برنامجا تربويا متماسكا متناسقا متوازنا .

وهناك بعدان لتنظيم المحتوى احدهما يختص بترتيب مكوناته على امتداد الزمن ، وهو البعد الرأسى للمنهج ، والثانى يهتم بترتيب مكوناته جنبا إلى جنب وهو البعد الأفقى للمنهج ، فإذا تكلمنا عن ترتيب محتوى التربية الفنية للصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائية فإن الحديث يتناول التنظيم الرأسى لمنهج التربية الفنية ، أما إذا بحثنا فى علاقة الجغرافيا فى الصف الأول الاعداد والتربية الفنية والتاريخ فى نفس الصف ، فإن البحث يكون فى التنظيم الأفقى بمنهج الصف الأول الاعدادى .

وهذان البعدان الرأسي والأفقي ، لتنظيم المنهج ، لهما أهميتهما في تحديد الأثر الذي يتراكم لمحتوى البرنامج الدراسي ، وخبرات التعلم التي تكتسب منه ، فإذا كان محتوى التربية الفنية في الصف الثاني الابتدائي يرتبط بعلاقات سليمة مع التربية الفنية للصف الثالث فإن هذا يوفر الاتساع والعمق المناسبين في بناء وتكوين المفاهيم والمهارات والاتجاهات ، واذا كان محتوى منهج الجغرافيا يرتبط بمحتوى منهج التاريخ ومنهج التربية الفنية في الصف الأول الاعدادي ارتباطا مناسبا ، فيمكن أن يسهما معا في مساعدة الدارس على تكوين نظرة أكثر تكاملا إلى العالم الذي يعيش فيه ،. وأن يشتركا سويا في جعل البرنامج التعليمي أكثر فعالية . أما إذا كانت هناك تناقضات بين المحتويين ، أو كانت العلاقات بينهما غير ملائمة بشكل أو بآخر ، فإن هذا سوف ينعكس سلبا على البرنامج التربوي ، فيؤدي مثلا إلى ظهور فجوات فيه ، أو يتسبب في تجزئة خبرة المتعلم .

وبعبارة أخرى فأن المنهج ينبغي أن يتوفر فيه التوافق الذاتي ، والمنطق الداخلي بمعنى توفر الوحدة فيه ، والتماسك على مستوى الصف الدراسي (البعد الأفقي) ، وكذلك على مستوى الصفوف من بدايات مراحل التعلم إلى نهايتها (البعد الرأسي) .

● معايير للتنظيم الفعال لمحتوى المنهج :

توجد عدة معايير رئيسه ينبغي اتخاذ القرار بشأنها عند التفكير في تنظيم محتوى المنهج ، جنبا إلى جنب عند التفكير في الأهداف ، واختيار محتوى المنهج ، هذه المعايير هي : المجال أو النطاق والتكامل والاستمرارية والتتابع .

المجال أو النطاق :

وهو المعيار الذي يتعلق بماذا تعلم ، وما سيشمله المنهج ، فهل يضمن المنهج للمدرسة الابتدائية مثلا لغة أجنبية ؟ وإذا كان الحديث عن مادة معينة ، فماذا يضمن فيها ، ما هي الأفكار التي تضمن المحتوى ؟

نطاق المنهج يتناول اتساعه وعمقه ، والمجالات التى يتضمنها ومدى التعمق فى هذه المجالات ، وما ينبغى على كل التلاميذ تعلمه ، وما يمكن أن يتعلمه بعض التلاميذ ولا يتعلمه البعض الآخر ، وما لا يجب أن يضمن منهج المدرسة .

التكامل :

وهو الذى يبحث فى العلاقة الأفقية بين خبرات المناهج أو أجزاء المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر تواجدا توجه سلوكه وتعامله بفعالية مع مشكلات الحياة .

الاستمرارية :

هى التكرار الرأسي للمفاهيم الرئيسية فى المنهج ، فإذا كان مفهوم (اللون) مهما فى التربية الفنية فينبغى تناوله مرات ومرات فى منهج التربية الفنية ، وإذا كان الهجاء السليم مهما ، فمن الطبيعى الاهتمام به ، والتأكيد عليه ، وتنمية مهاراته على امتداد الزمن ، وهكذا .. يتم التكرار الرأسي للمفاهيم المهمة والرئيسة فى المنهج .

التتابع :

هو الترتيب الذى يعرض به المحتوى على امتداد الزمن ، ويرتبط التتابع بالاستمرارية ، فهناك تداخل بينهما ، ولكن التتابع يذهب إلى أبعد مما تذهب إليه الاستمرارية ، فنفس المفهوم أو العنصر يمكن أن يعالج بنفس المستوى مرات ومرات ، فلا يحدث نمو فى فهمه ، أو فى المهارات أو الاتجاهات المرتبطة به .

أما التتابع فيعنى أن كل عنصر ينبغى أن يبنى فوق عنصر سابق له ، ويتجاوز المستوى الذى عولج به ، من حيث الاتساع والعمق ، فالتتابع لا يعنى مجرد الاعادة والتكرار ، ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة معرفيا ، وحركيا أو مهاريا ووجدانيا .

وتوجد ثلاثة تنظيمات أساسية للمناهج هى منهج المواد الدراسية، ومنهج النشاط والمنهج المحورى ، وهى تختلف عن بعضها فيما تعتبره أكثر أهمية كأساس لاختيار المنهج وتنظيمه (جدول رقم ١)

فمنهج المواد الدراسية ينظم حول المفاهيم الرئيسية لكل مادة ، حيث يعتقد أن التنظيم فى كل مادة له قدرة كامنة على أن يكسب المتعلم المعنى والوحدة فى خبراته إذا فهم المادة فهما جيدا .

أما منهج النشاط فينظم حول ميول التلاميذ ، واهتماماتهم ، وما يقبلون عليه من نشاط وما يمارسونه من لعب .

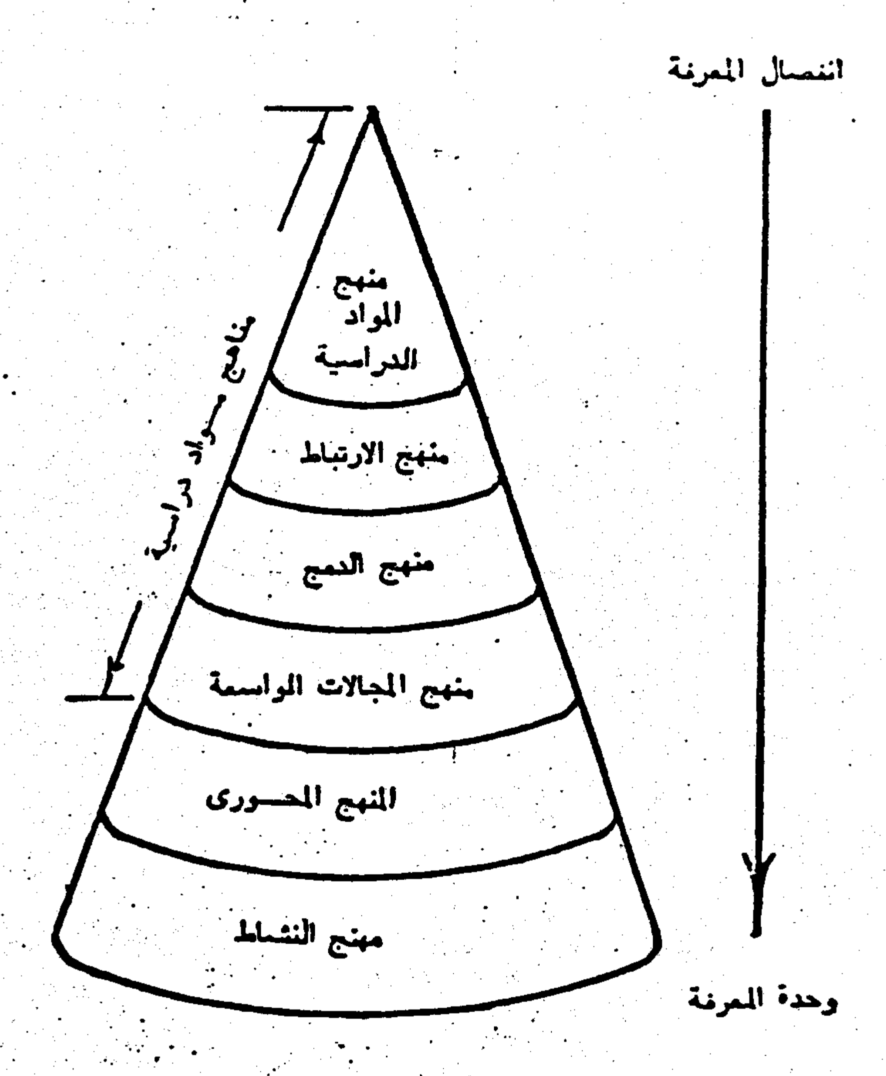
والمنهج المحورى محاولة لجعل المنهج ، أو جزء منه ، يتمركز حول محور يضم عمليات ، أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية ، أو ذات أهمية فى الحياة المعاصرة ، أو حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم .

وقد ظهرت تعديلات وتحويرات لهذه التنظيمات الأساسية .
فمن تعديلات منهج المواد الدراسية منهج المواد المرتبطة ، ومنهج المواد المندمجة ومنهج المجالات الواسعة ، وأخيرا منهج ميادين المعرفة المنظمة .

ومن الاتجاهات فى تطبيق منهج النشاط ، المشروعات :
أما المنهج المحورى فطبق بصورة عديدة ، منها أن يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية منفصلة ، أو مرتبطة ، أو مندمجة ، أو على شكل مجالات واسعة ، أو يدور حول المشكلات والحاجات والعمليات الاجتماعية .

ويلاحظ أن أسم المنهج يشتق من نوع تنظيمه ، فمنهج المواد الدراسية هو المنهج الذى يتبع تنظيم المواد الدراسية ، ومنهج المواد المرتبطة ، وهو المنهج الذى ينظم على أساس الربط بين المواد ومنهج النشاط هو الذى ينظم على أساس نشاط التلاميذ وهكذا .

ويوضح مخروط المنهج فى شكل رقم (١) بعض تنظيمات المناهج .



شكل رقم (١٠) مخروط المنهج

ويلاحظ من مخروط المنهج أننا كلما اتجهنا نحو القاعدة زادت الوحدة في المنهج ، فمنهج الارتباط يحاول تحقيق بعض التكامل ، ويزيد هذا التكامل ، وتلك الوحدة فى منهج الدمج حيث يتم دمج كامل بين مادتين ويزيد الدمج فى منهج المجالات الواسعة حيث يتم بين عدة مواد . . أما المنهج المحورى فيحاول أن يوحد المعرفة حول مشكلات اجتماعية ـ شخصية .. بينما يسير منهج النشاط فى نفس الطريق فيوحد للمعرفة حول نشاطات التلاميذ .

وفى الواقع فإنه قلما نجد منهج مدرسة يسير وفق أى من هـــــذه التنظيمات بحورتها النقية (فيما عدا المواد الدراسية) إذ كثيراً ما نجــده يخم عدداً منها كما نجد تعديلات وتحويرات لها .

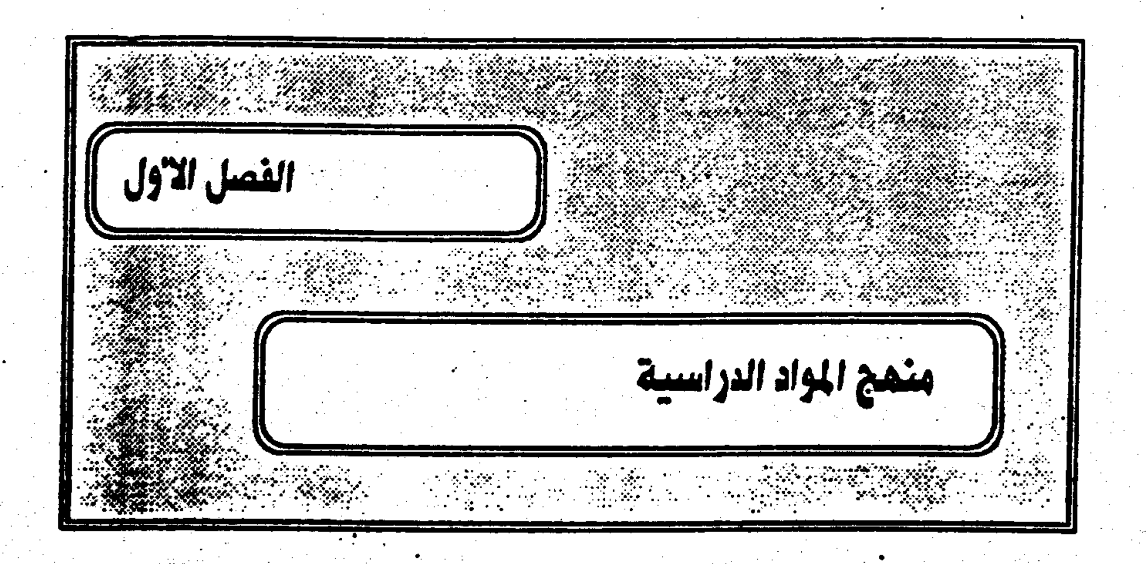
وجدول رقم (١) يلقى نظرة عامة على خصائص التنظيمات الاساسيـــة للمناهــــــج .

جدول رقم (١١) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج

خصائص التنظيمات الاساسية للمناهج	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحورى (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة)
مصادر التعلم	الكتب فى اغلب الأحيان	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر اكتساب الخبرات المباشرة.	متنوعة وهناك اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع
وسائل التقويم	تغلب عليها الاختبارات والامتحانات	متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتى	متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتى وأثر المنهج فى البيئة والمجتمع
التوجيه والارشاد	يقوم به اخصائى اجتماعى	من خلال المعلم الذى يشرف على نشاطات التلاميذ ويوجههم	من خلال معلم المحور الذى يقضى وقتا أطول من غيره مع تلاميذه
التوجيه الاجتماعى	قد يراعى فيه، أو لا يراعى	قد يراعى فيه، أو لا يراعى	يراعى التوجه الاجتماعى فى المحور

تابع جدول رقم (١) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج

خصائص التنظيمات الاساسية للمنهج	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحورى (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة)
محور التأكيد	نقل التراث الثقافى المتمثل فى المواد الدراسية	نشاطات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم.	القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات المتعلمين.
المحتوى	مقسم إلى مواد دراسية وفقا لمتطلبات البحث.	متمركز حول حاجات واهتمامات المتعلمين	متمركز حول حاجات ومشكلات المتعلمين، والقيم والوظائف الاجتماعية.
تنظم المنهج	مواد دراسية اجبارية تشكل معظم التعلم المشترك، ومواد اختيارية.	محاور نشاط أول مراكز اهتمام أو مشروعات.	محور يضم دراسات عامة مشتركة وبرنامج خاص يضم دراسات متنوعة يختار التلميذ من بينها.
إعداد المنهج	يعد مسبقا	لا يعد مسبقا ويتم بالتعاون المشترك بين المعلم وتلاميذه.	يمكن أن يكون هناك نوع من الاعداد المسبق.
النشاطات التعليمية	تركز على أساليب العروض والشرح والايضاح والاختبار	تحتل أساليب حل المشكلات مكانا بارزا فيها.	تمثل أساليب وطرائق حل المشكلات ثقلا فيها.



● مقدمة :

منهج المواد من أكثر تنظيمات المناهج انتشاراً فى مصر والعالم وهو تنظيم لمنهج المدرسة ، أو للبرنامج الدراسى ، أفقياً ورأسياً ، على أساس المحتوى أو المادة العلمية . ويطلق عليه منهج المواد الدراسية المنفصلة .

وفي حالاته المتطرفة ، يتكون هذا المنهج من مقررات دراسية مجزأة ومنفصلة عن بعضها ، ويدرس المقرر منها بمعزل عن الآخر ، فالتاريخ يدرس بمعزل عن الجغرافيا والاقتصاد يدرس بمعزل عن الاجتماع ، والفيزياء عن الكيمياء ، وهكذا . . .

وتخصص لكل مادة دراسية حصص معينة فى الجدول الدراسى ، ويقوم على تدريسها معلم متخصص .

وهذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج ، فتاريخه يعود إلى أيام الأغريق والرومان ثم إلى الفنون (المواد) السبعة الحرة فى العصور الوسطى التى كان يعتقد أنها تضم فيما بينها أصل المعرفة اللازمة للإنسان المتعلم ، هذه الفنون السبعة هى :

- الثلاثيات : وكانت تضم النحو والبلاغة والمنطق .
- الرباعيات : وكانت تضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى .

وباستمرار النمو فى المعرفة ، والتراث الإنسانى الذى تراكب باستمرار منها ، ظهرت مواد جديدة فأضيف إلى الثلاثيات الأدب والتاريخ وأضيف إلى الرباعيات الجبر وحساب المثلثات ، والجغرافيا ، والنبات ، والحيوان والفيزياء والكيمياء .

● **المنطق وراء منهج المواد الدراسية :**

يقوم هذا المنهج على أساس أن يضم منهج المدرسة عدداً من المواد ، تحوى كل منها حقائق ومفاهيم منسجمة ومتآلفة فى نطاق تخصص واحد ، والتخصص هو أحد أقسام البحث العلمى ، وإلى هذه المواد النظرية بدأت تضاف منذ القرن التاسع عشر إلى المنهج مواد " عملية " .

وكل مادة لها منطقها الخاص ، ودراسة حقائقها تكشف هذا المنطق ، فيستوعبه المتعلم ويطبقه .

وكل مادة لها تركيبها وطرائقها ، وأساسياتها التى تدرب جانباً من العقل (أو ملكه من ملكاته) . وبهذا ينظم العقل تنظيماً يساعده على التعامل مع مشكلات الحياة المختلفة .

والمواد لها اسهاماتها الفريدة فى التعلم ، ليس فقط فيما يختص بالمعلومات ، ولكن أيضاً فى اكتساب نمط التفكير الذى يستخدم فيها ، والمنطق الخاص بها . وكل هذا له تأثيره على ذهن الدارس لها .

وكل مادة تسهم فى كشف الغطاء عن أحد جوانب العالم الذى نعيش فيه ، والقاء الضوء على زاوية معينة منه ، فإذا ضم منهج المدرسة المواد المناسبة ساعد هذا الناشئ على تكوين نظرة متوازنة إلى هذا العالم .

● خصائص منهج المواد الدراسية :

يتصف هذا المنهج بخصائص بعضها تميزه ، فى صورته النقية ، عن غيره من المناهج ، وبعضها أساسية ، بمعنى أنها ضرورية ، ولكن يشترك فيها مع غيره ، ومن هذه الخصائص التى يوردها " بسيونى عميرة " عن سميث وشورز ، وهويلر ، وروبرت زايس وغيرهم ، ما يلى :

(١) تصنيف المعرفة وفقاً لمتطلبات البحث العلمى المتخصص :

يتراكم التراث الإنسانى من المعرفة على امتداد العصور ، ظهرت حاجة لتصنيفها لتسهل الرجوع إليها ، ولاستخدامها بفعالية فى مزيد من الدراسة للبيئة والعالم لشرحها وتعليمها للآخرين ، وقد قام المتخصصون بهذا ، فكانت المواد الدراسية التى هى تقسيم وتصنيف وتنظيم لتراث الإنسان المتمدين من المعرفة .

وتتيح هذه المواد دراسة معرفة مختارة ، ومنظمة ، ومصنفة بالطريقة التى ثبتت جدواها وفائدتها للعالم والباحث أثناء بحثه فى المجال المعرفى الذى تنتمى إليه المادة ، فهو باستيعابه لها يجنى ثمار المعرفة الإنسانية المتراكمة كما صنفها ونظمها ورتبها المتخصصون فى أفضل صورة للتعليم والتعلم مع توفر المنطق ، والاقتصاد فى الفكر ، والفائدة والواقعية والقابلية للفهم ، وهى أفضل عدة وأمضى سلاح للتعامل مع مشكلات الحياة يفيد المتعلم من دراسته لها فى تنمية قدراته لاستيعاب المزيد من الحقائق والأفكار والمهارات أى لزيادة حصيلته المعرفية ، حتى بعد انتهاء دراسته النظامية .

ويتكون المنهج من مقررات مستمدة من المواد الدراسية ، تناسب مرحلة العمر التى توضع لها ، ويمكن اضافة مقررات ، أو حذف بعضها من المنهج كلما دعت الحاجة إلى ذلك كما يمكن مراجعة محتوى المقررات لتحديثها .

(٢) التركيز على أساليب الشرح :

فهو يؤكد على وسائل وأساليب الشرح والتوضيح ، فيعرض الأفكار ثم يستطرد فى تحليلها وتبسيطها ، وشرحها .. وتحتل النشاطات اللفظية مكانا بارزا فى هذا كله ، باعتبار أن " المعرفة والأفكار ، وهى لب المواد الدراسية ، تحزن وتوصل إلى الآخرين ، بأفضل ما يمكن فى صورة لفظية " ... ، ومن هنا كثر فى هذا التنظيم للمنهج استخدام طرق التدريس كالمحاضرة ، والمناقشة ، والشرح ، والأسئلة والمناظرة ، والتسميع ، والتقارير والتدريبات الشفوية والتحريرية .

ولما كان لكل مادة منطقها الخاص ، وتركيبها الذاتى المتميز فإن عرضها وتنظيمها وشرحها ينبغى أن يتفق مع هذا المنطق والتركيب ، وتوجد عدة أساليب لهذا منها :

أ - التدرج من البسيط إلى المعقد : ويعرف البسيط بأنه ما يحتوى على عناصر أو أجزاء أقل ، فالحيوان وحيد الخلية أبسط من المتعدد الخلايا والهيدروجين والاكسجين عنصران فهما أبسط من الماء فهو مركب منهما ، وتنظيم مقررات الاحياء والكيمياء وفقا لهذا الاسلوب ، كما تأثرت به مقررات النحو ، واللغات الأجنبية .

ب - بناء الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة : يتبع هذا فى الهندسة والفيزياء والنحو ، فكل نظرية فى الهندسة تبنى على نظرية سابقة لها ، وأفضل طريق لتعلم نظريات الهندسة هو بترتيبها المنطقى .

جـ - التدرج من الكل إلى الجزء : فدراسة الجغرافيا يمكن أن تبدأ من الكرة الأرضية ويساعد هذا فى تفسير كثير من الظواهر الجغرافية مثل الفروق فى الوقت والفصول الجغرافية .

د - الترتيب الزمنى : حيث ترتب الحقائق والأحداث وفق تتابعها الزمنى بحيث تبدأ بدراسة الأقدم ثم الأحدث وهكذا ، ويتبع هذا فى دراسة التاريخ وبعض مقررات الأدب حيث ترتب النصوص الأدبية وفق تتابعها الزمنى ، كما أن الجولوجيا تسير فى بعض جوانبها على هذا الترتيب .

(٣) البرامج والمقررات الدراسية تعد مقدماً :

وتشمل هذه البرامج والمقررات التى تضمن منهج المدرسة ، كما تشكل محتوى كل منها والفرق الدراسية التى ستقرر عليها ، أو سيكون ضمن مناهجها ، وتؤلف الكتب الدراسية ، وأدلة المعلمين ، وتعد الوسائل التعليمية وفقا لهذه المقررات وذلك المحتوى ، بل وتحدد مؤهلات المعلم الذى سيقوم بالتدريس .

(٤) المواد ليست متساوية الأهمية :

فبعض المواد أكثر أهمية من البعض الآخر ، فعادة تعتبر المواد النظرية " أكثر أهمية من المواد " العملية " فى التعليم العام ، ومواد " النشاط " كالتربية الرياضية والموسيقية والفنية ، أقل من المواد " الاكاديمية " ،وينعكس هذا على ما يمتحن فيه الطالب من مواد وما لا يمتحن فيه ، ومواد النجاح والرسوب ، والدرجات المخصصة المادة ، أو عدد حصصها .

(٥) الثوابت والمتغيرات ، أو المقررات الإجبارية والمقررات الاختيارية :

نتيجة أخرى للمفاضلة بين المواد الدراسية أن كل التلاميذ لا يدرسون نفس المقررات فبعضها اجبارى مقرر على كل تلميذ ، أو ثوابت وهى التى تشكل العناصر المشتركة للتربية ، أو البعد الذى تتكون منه التربية العامة فى المنهج ، بينما البعض الآخر متغيرات مقررة على مجموعات معينة منهم أو متروك لاختيارهم كمجموعات ، أو كأفراد .

ويلزم أن يصنف النظام التعليمى مسبقاً المقررات الدرسية ، فيحدد أيها من " الثوابت " وأيها من المتغيرات " ، وعلى أى التلاميذ ، وفى أى المراحل التعليمية .

ففى نظام التعليم المصرى تعتبر مواد التربية الدينية ، واللغة العربية والرياضيات والدراسات البيئية والاجتماعية ، والعلوم والصحة ، والمواد الفنية (التربية الفنية ، التربية الموسيقية ، التربية الرياضية)

" ثوابت " بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، أو كما يطلق عليها حاليا الحلقة الأولى من التعليم الاساسى ، لذلك فدراستها اجبارية ، بينما يختار التلاميذ مجالا لدراسته من عدة مجالات عملية زراعية أو صناعية أو اقتصاد منزلى ، أو تجارية .

أما فى المرحلة الاعدادية ، أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فمواد التربية الدينية ، واللغة العربية ، والرياضيات ، والتاريخ والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والعلوم والصحة ، والتربية الفنية والتربية الموسيقية ، والتربية الرياضية ، مواد ثابتة إجبارية على جميع التلاميذ ، بينما تقرر اللغة الانجليزية على بعضهم ، وتقرر الفرنسية على البعض الآخر ، ويترك للتلاميذ حرية الاختيار بين عدة مجالات عملية ، تدخل ضمن " المتغيرات " .

وفى المرحلة الثانوية ، تتعدد أنواع التعليم ، فيوجد التعليم العام ، والتعليم الصناعى ، ودور المعلمين ، ومدارس البريد ، ومدارس التمريض ... الخ ، كما توجد شعب فى بعض أنواع التعليم ، فالتعليم الثانوى العام به شعبة أدبية ، وشعبة علمية ، تتفرع من الصف الثالث إلى علوم ورياضيات ، وفى التعليم الصناعى توجد شعب نجارة ، وخراطة ، ونسج وكهرباء ، وسيارات ... الخ . واللغة العربية مثلا إجبارية على الجميع فهى من " الثوابت " بينما تقرر اللغة الانجليزية على بعض التلاميذ ، واللغة الفرنسية على البعض الآخر ، فهما من " المتغيرات " واختيار الطالب لنوع التعليم ، أو لإحدى شعبه ، فيه اختيار ضمنى للمواد المقررة عليه ، كما تتوفر فى التعليم الثانوى العام حرية الطالب فى اختيار مادة من بين اللغة العربية أو اللغة الانجليزية يدرسها على مستوى رفيع (متقدم) لو أرد ذلك .

وقد تتاح دراسات يختارها الطالب وفق ميوله ورغباته وأهدافه مثل التربية الموسيقية ، أو الحاسب الآلى (الكمبيوتر) ، أو التربية الفنية.

(٦) نطاق المنهج وتكامله واستمراريته وتتابعه :

يتحدد نطاق المنهج بالمواد التي تعد جديرة بتضمينها منهج المدرسة ، والمحتوى الذى يضمن كل مادة ، أما التكامل فيتوقع من المتعلم أن ينقل بشكل أو بآخر ما يتعلمه في مادة إلى مادة أخرى ، ولا يفعل المعلمون الكثير إزاء مشكلة تجزيء المنهج وانعزال مكوناته .

أما استمرارية المنهج وتتابعه ، فيتحققان من خلال الترتيب المنطقي للمعرفة داخل المادة .

(٧) مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ :

ويتم هذا عن طريق اختيار التلاميذ لأنواع التعليم ، أو للشعب كذلك عن طريق المقررات الاختيارية (المتغيرات) .

كذلك فإن في النشاطات التي تنظم بعد انتهاء اليوم الدراسي (النشاطات خارج المنهج) فرصة تلبية حاجات التلاميذ ومراعاة ميولهم واهتماتهم .

أما بالنسبة للمقررات الدراسية فيمكن توجيه عناية خاصة إلى التلاميذ الذين يتضح ضعفهم فيها فتنظم لهم فصول للتقوية .

والتلاميذ الذين يعانون من بعض جوانب الاعاقة الجسمية أو العقلية تخصص مدارس أو فصول لكل فئة منهم .

(٨) التوجيه الاجتماعي :

يمكن أن يكون لمنهج المواد الدراسية توجه اجتماعي ، ويمكن ألا يكون له هذا التوجيه ويتوقف على أهداف منهج المدرسة ، والمواد الدراسية التي يتضمنها وعلى محتوى هذه المواد .

● مميزات منهج المواد الدراسية :

هذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج ، ومازال أكثرها شيوعا وتقبلا ، لما له من مميزات منها :

(١) أنه أفضل تنظيم لتعليم الناشئة أساسيات التراث الإنسانى المعرفى ، حيث المعرفة مصنفة إلى ميادين ، أو مواد دراسية ، ومنظمة تنظيما مناسبا للتعليم والتعلم مما يساعد على بناء حصيلة من المعرفة بأكبر فعالية ، واقتصاد ممكن ، كما يسهل للمتعلم استرجاعها عند الحاجة إليها للتعامل مع مشكلات الحياة .

(٢) إعداد البرنامج الدراسى وفقا لمنهج المواد الدراسية سهل نسبيا إذ تختار المواد الدراسية ، وتعد من هذه المواد مقررات الصفوف الدراسية .

(٣) تعديل المنهج ليس صعبا ، فيمكن إضافة مقررات ، أو حذف أخرى ، كما يمكن اضافة أجزاء إلى محتوى أى مقرر ، أو حذف بعض منه ، كلما دعت الحاجة ، ويتم ذلك دون اضطراب كبير فى النظام والبرنامج المدرسى .

(٤) سهل فى إدارته حيث يمكن تجهيز حجرة لدراسة كل مادة وينظم الجدول على أساس حصص محددة الزمن .

(٥) الكتب المدرسية ، وكثير من المواد التعليمية الأخرى معدة بما يناسب هذا التنظيم للمنهج إذ أنها معدة للاستخدام فى اطار مواد دراسية .

(٦) المعلمون متخرجون من معاهد وكليات تنظم مناهجها على أساس المواد الدراسية أو مجالات المعرفة ، وبذلك يقومون بتدريس مواد تخصصوا فيها .

(٧) يتفق هذا التنظيم ، والتنظيم الذى يسير عليه التعليم العالى والجامعى فكلاهما يسير على أساس مواد دراسية .

(٨) أولياء الأمور ، وعامة الشعب ، أكثر اعتيادا عليه ، ألفة بـه ، ومعرفة ، لأنهم تعلموا وفقا له .

● **النقد الذى يوجه إلى منهج المواد الدراسية :**

يرتكز هذا المنهج على نظريات لم يعد علم النفس المعاصر يؤمن بها ، مثل نظرية الملكات ، والتدريب الشكلى ، التى كانت تقول بوجود ملكات (أو أقسام) فى العقل تدرب بالمران كالعضلات بالنسبة للجسم ، وكان المؤمنون بمنهج المواد الدراسية يعتقدون بأن هذه المواد لها خواص متميزة ، بحيث تقوي كل منها ملكة ، أو ملكات ، فى العقل .

كذلك كان يعتقد أن تدريب الملكات يمكن أن ينتقل أثره إلى مواقف ومجالات أخرى ، والفكر التربوى المعاصر ، وعلم النفس الحديث يقولان بأن هذا لا يتم بصورة مطلقة ، وإنما بشروط وضوابط خاصة .

وفضلا عن هذا فإن فونس ويوسنج ، ودانيال ولوريل تانـر ، وروبرت زايس ، وغيرهم يوردون أوجه نقد أخرى منها :

(١) تجزيء المعرفة وتفتيتها ، فالمفاهيم والحقائق تعلم فى ظل انعزاليـة المواد التى تنتمى إليها ، دون فرض يذكر لربطها بغيرها مما يـدرس فى مواد أخرى ، هذا الربط الذى يكسبها معنى وعمقا وشمولا ، ممـا أفقد البرنامج التربوى الذى يدرسه المتعلم فى نفس الصف وحدتـه ، ساعد على هذا أن المنهج لا يتكون حقيقة من جسم متماسك من المعرفـة . متوحد حول محور أو هدف معين ، ولكنه يتكون من أجزاء من المعرفـة . لتغطية الجوانب المتعددة المواد المختلفة ، وإن وجدت بعض علاقـات قليلة بين المواد فانها لا ترسخ فى ذهن المتعلم .

(٢) تصميم المنهج ، وتنظيم المادة ، قد يكون مناسبا لإعداد المتخصص ولكنه قد لا يكون الأنسب عندما يكون الهدف إعداد الإنسان المتكامـل الشخصية ، والمواطن الفعال فى المجتمع ، فهو محدد فى أهدافه بحدود

تعليم المواد ولا يتجاوز ذلك إلى الأهداف التى تتعلق بالنجاح والفعالية فى الحياة .

(٣) أعضاء هيئة التدريس يعملون شبه منعزلين عن بعضهم وفقا لتخصصاتهم والاقسام التى ينتمون إليها ، قد لا يدرى الواحد منهم بما يقوم به الآخر أو لا يدرى بما فيه الكفاية .

(٤) لا يعالج الحياة الواقعية إلا قليلا ، ولا يتعرض كثيرا للمشكلات المعاصرة والملحة فى الحياة ، فكثير من القضايا الاجتماعية والاقتصادية والحياتية التى تواجه المواطن يوميا لا تنعكس بشكل كاف فى هذا المنهج أوفى مواده الدراسية .

(٥) دلالة هذا المنهج بالنسبة لاهتمامات المتعلم ، واحتياجاته ، ومطالب حياته الملحة محدودة ، بسبب تركيزه على المواد الدراسية ، ولا ينجح فيه إلا من تتفق ميوله وقدراته معه بالطريقة التى يعرض بها ، أما الآخرون فإما أنهم يفهمون اللعبة ، أى يدركون بشكل ما ما هو المطلوب لنجاحهم ، وكسب رضا الآخرين والنقل للصف الأعلى ، فيفعلون ذلك ، وينجحون فى الامتحانات ، دون تعلم حقيقى ، أو يفشلون فى ذلك فيتكرر رسوبهم .

(٦) لا يكسب هذا المنهج التلميذ خبرة كبيرة فى تحمل المسئوليات ، واتخاذ القرارات والعمل التعاونى ، وتمية التفكير الناقد ، ذلك أن المعلم يتحمل العبء الأكبر فى العملية التعليمية ، ويحدد الكتاب المدرسى المقرر ما يدرس ، ومتى يدرس ، والادلة والبراهين على النجاح فى الدراسة .

(٧) لا يعد هذا المنهج المتعلمين لعالم سريع التغير ، فالقول أننا نتعلم من الماضى (التراث الثقافى) كيف نحل مشكلات الحاضر والمستقبل ، لا يصدق إلافى عالم ساكن ، لا يتغير كثيرا ، اما العالم السريع التغير الذى نعيش فيه ، فإنه يتطلب مناهج تتغير باستمرار ، وتكون حساسة

للمتغيرات الاجتماعية ، وتلبى الحاجات التربوية فى الحاضر والمستقبل كما يتطلب أن يتدرب التلاميذ من خلال هذه المناهج على أساليب حل المشكلات ويمارسونها .

(٨) الاتجاه نحو الزيادة الكبيرة فى عدد المواد الدراسية . فبتراكم المعرفة ، وزيادة معدلات إنتاجها ، تظهر الحاجة إلى تضمين المناهج المزيد منها ، فمثلا بعض جبهات الالتقاء بين المواد الدراسية تتضخم فيها المعرفة ، وتتراكم بحيث تدعو الحاجة إلى تخصيص مواد دراسية لها ، فمثلا هناك الجغرافيا الطبيعية ، والجغرافيا البشرية ، والجغرافيا الاقتصادية ، والتاريخية ، والجغرافيا الفلكية . . . وهكذا لم تصبح لدينا مادة جغرافيا واحدة ، وإنما مواد عديدة .

ويلاحظ على جوانب القصور هذه ما يلى :

(١) بعضها يعود إلى ازدحام المواد بالموضوعات ، وزيادة الاهتمام بكسب المعلومات دون الاهتمام بطريقة التوصل إليها ، أو فهم التركيب الذاتي للمادة ، أو أساليب صنع المعرفة فيها ، وبهذا لا يخرج الدارس بفكرة سليمة عن مجال المعرفة الذى تنتمى إليه المادة ، وهذا ما حاولت المناهج التى تقوم على ميادين المعرفة المنظمة أن تحققه .

(٢) البعض الثانى يعود إلى طبيعة منهج المواد الدراسية ، وما ينشأ عنه من تجزىء المعرفة ، وقد حاولت مناهج المواد المترابطة ، والدمج، والمجالات الواسعة التقليل منها ، وحاول منهجا النشاط ، والمحور تجنبها .

(٣) البعض الثالث يعود إلى الأساليب التى تستخدم فى تعلم المواد الدراسية والتى يغلب عليها النشاطات اللفظية ، والتى تحل فى بعض الحالات إلى " اللقاء - حفظ - تسميع " ، وهذه يمكن اثراؤها بالنشاطات التى يكون المتعلم فيها أكثر ايجابية واعتمادا على نفسه ، وبالخبرات الهادفة المباشرة .

منهج ميادين المعرفة المنظمة :

وهو يقوم على ميادين المعرفة المنظمة ، وذلك بدلا من المواد الدراسية .

وقد نشأ هذا المنهج فى الخمسينيات من هذا القرن فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وبلغ أقصى تأثير له فى منتصف الستينيات ، ثم بدأ تأثيره يقل فى أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات .

وهو نتاج لمنهج المواد الدراسية ، وشبيه به من جوانب عديدة وإن كان يختلف عنه فى عدة أمور منها :

(١) أن مواصفات المادة الدراسية غير محددة تماما ، وبعض المواد الدراسية لا تعتبر ميادين معرفة منظمة ، ومن هذه الآلة الكاتبة ، وتعليم السواقة ، ومسك الدفاتر ، فلكى يكون مجالا من مجالات المعرفة ميدانا من ميادين المعرفة المنظمة ينبغي أن تتوفر فيه شروط منها أن تشمل على:

أ - مجموعة من المفاهيم أساسية تستخدم لوصف وتفسير الظواهر التي توجد بالميدان وتمت البرهنة على صحتها بالأساليب المناسبة ، ورتبت ترتيبا مناسبا فى بناء متكامل .

ب - مجموعة الطرائق الاساسية والمناهج التى تستخدم فى البحث والتقصى للتوصل إلى المزيد من المعرفة .

جـ - قواعد للبرهنة والتحقق من صحة المعلومات والنتائج .

(٢) التركيز على فهم العناصر الأساسية التى تكون ميدان المعرفة بما فى هذا منطقه أو تركيبه الذاتى ، والعلاقات بين المفاهيم والأفكار والمبادىء الرئيسة فيه ، بدلا من مجرد تجميع وتحصيل معلومات ، ويرى الداعون لمنهج ميادين المعرفة المنظمة أن هذا يساعد الطلاب على مجابهة المشكلات غير المألوفة لهم قبلا وإدراك العلاقات بين الظواهر الجديدة بالنسبة لهم ، وتلك التى سبق لهم أن خبروها .

(٣) التركيز في منهج ميادين المعرفة المنظمة على طريقة الاكتشاف ، بدلا من طرائق الشرح والتوضيح والحفظ دون فهم حقيقي .

(٤) يتعلم الطلاب أو يكتشفون ، كل بالمعدل المناسب له ، وفي هذا النوع من مراعاة الفروق الفردية كان مؤيدو هذا التنظيم يرون فيه ميزات منها أنه :

أ - أكثر تنظيمات المناهج فعالية في نقل التراث الثقافي ، وبالتالي حفاظا على المعرفة الإنسانية :

ب - يقدم المادة العلمية للمتعلم ، في صورة معقولة ، وليس كمجموعة من الحقائق والمبادئ لحفظها واسترجاعها عند الحاجة ، فهو يقدم المادة العلمية في صورة مفاهيم وعلاقات ، ويشجع المتعلمين على ممارسة العمليات العقلية التي تستخدم في ميادين المعرفة .

وبعد أن ظهرت عدة مشروعات هامة في الفيزياء ، والكيمياء ، والاحياء والرياضيات وغيرها في الخمسينيات والستينيات على أساس ميادين المعرفة منظمة ، وبدأت عملية تقويم لهذه المشروعات وغيرها ، وجه نقد إليها ، وإلى منهج ميادين المعرفة المنظمة ، ومن هذا النقد :

(١) أن تنظيم المنهج على أساس ميادين المعرفة المنظمة قد يكون هو الأنسب في البحث المتخصص ، وقد لا يكون كذلك في التربية العامة للناشئ التي تهتم باعداد المواطن المتنور القادر على حل المشكلات الشخصية والاجتماعية ، فهو محدد النطاق بالنسبة للأهداف ، قد يمثل نوعا من التقدم عن منهج المواد الدراسية ، ولكنه مازال مثله مقيدا بالتوجه الأكاديمي العقلي .

(٢) النظر إلى المتعلم على أنه باحث متخصص صغير ، لم تدعمه البحوث التي أجريت لتقويم نتائج تطبيق المشروعات التي قامت على ميادين المعرفة المنظمة .

(٣) ازداد الاهتمام بالمعرفة النظرية ، على حساب التطبيقات ، مما كان له أثر سلبي على الوظيفة الاجتماعية المدنية للتربية ، ولا يساعد كثيرا على ربط المدرسة بالحياة خارجها .

(٤) لا يراعى كثيرا من اهتمامات التلاميذ وخبراتهم، ووجد أنه أنسب للمتفوقين دراسيا الذين يتجهون إلى استكمال دراستهم الجامعية ، أما أولئك الذين يخططون للدخول إلى معترك الحياة بعد مرحلة التعليم العام فوجد أن استفادتهم منه محدودة .

(٥) يجعل منهج المدرسة مجزءا ، ويؤدى على طول المدى إلى ازدحام المنهج بمقررات قائمة على ميادين المعرفة ، وليس فيه ما يضمن ابراز تكامل المعرفة أو ما يؤدى إلى فهم عالمها الأوسع والأشمل .

ويلاحظ أن معظم هذا النقد هو نفسه الذى يوجه إلى منهج المواد الدراسية ، ولكن بالإضافة الحقيقية هى فى التركيب الداخلى للمادة ، أو لميدان المعرفة المنظم ، أى فى التغلب على المشكلات داخل المنهج، وقد ساعد على هذا الانجاز تعاون المتخصصين فى ميادين المعرفة مع رجال التربية فى المشروعات التى قامت على هذا التنظيم .

أما المشكلات التى تتعلق بإعداد برنامج متكامل للتربية فلم يساعد هذا التنظيم على مجابهتها كثيرا ، وعاد الحديث إلى الاهتمام بمعايير أخرى فى التربية العامة للناشىء غير ما يتعلق بالمعرفة بذاتها ، وإلى تناول القضايا الاجتماعية ، والمشكلات الشخصية للمتعلم .

● **منهج المواد المترابطة :**

يقول سميث وستانلى وشورز أن فكرة هذا المنهج يمكن تتبعها إلى آراء هربارت التربوية والسيكولوجية فى القرن الماضى ، هذه الآراء التى تؤكد فكرة التركيز التى كانت تعنى عنده الانشغال بفكرة وتعزيزها بمفاهيم ذات علاقة بها ، أو تدعيمها ، أى التأكيد على الاتصال بين الأفكار .

وتطبيق هذا فى المناهج يعمل على الربط بين المواد وتركيزها حول موضوع أو مبدأ ، ثم يدعم بأفكار من هذه المواد .

والترابط فى تطبيقاته الحديثة يمثل جهدا نحو ابراز علاقات بين مادتين (وأحيانا أكثر) مع الحفاظ على التقسيمات المعتادة بينهما ، وذلك

لمجابهة مشكلة تجزىء المنهج المكون من مواد دراسية متعزلة عن بعضها ، ومن أمثلة ذلك الربط بين اللغة العربية والدراسات الاجتماعية عندما يكلف معلم اللغة العربية الطلاب بالتعبير عن مشكلات اجتماعية أو الربط بين العلوم والرياضيات ، فالرياضيات يمكن أن تكون أداة مفيدة فى العلوم ، والعلوم بمشكلاتها ومسائلها ، يمكن أن تكون المادة التى تكسو الأفكار المجردة فى الرياضيات ، ويمكن أن تساعد دراسة التاريخ فى فهم الأدب والاستمتاع به ، كما يمكن أن تسهم دراسة بعض النصوص الأدبية فى فهم بعض الأحداث التاريخية ، والشخصيات .

○ ويرى سميث وستانلى وشورز أن هناك ثلاثة أسباب للارتباط :

(١) الارتباط عن طريق الحقائق : فتبرز الحقائق التاريخية المرتبطة بنص أدبى أو الاحداث التى تتناولها رواية تاريخية .

(٢) الارتباط الوصفى : عندما يستخدم أفكار أو عمليات أو مبادىء بين مادتين للربط بينهما ، فيمكن ان تستخدم العوامل الاقتصادية من علم الأقتصاد فى تفسير الأحداث التاريخية ، أو عوامل نفسية من علم النفس شرح بعض الحروب والصراعات بين الدول فى التاريخ ، أو تستخدم قوانين العلوم فى تفسير الظواهر المناخية والجغرافية .

(٣) الارتباط المعيارى : والربط هنا عن طريق المبادىء أيضا ، ولكنها مبادىء أخلاقية - اجتماعية ، وليست وصفيه ، مثل تفسير بعض جوانب التاريخ ومبادىء العدالة الاجتماعية ، أو التحرر من التبعية .

ويلاحظ أن منهج الارتباط لا يحل مشكلة تجزئة المنهج حلا جذريا فالموادما زالت محتفظة بذاتيتها واستقلاليتها ، ويقوم على تدريس كل منها معلم متخصص ، وهو لا يعيد بناء المنهج بناء شاملا بغرض تحقيق تكامل حقيقى فى المعرفة فهو نوع من العلاج الجزئى .

ويراعى عند بناء منهج الارتباط تضمين المواد ، أو الأجزاء . ، التى يزمع الربط بينها نفس الصف الدراسى ، وفى الوقت المناسب ، كما ينبغى أن يراعى الإشارة إلى جوانب الربط فى محتوى المواد .

وقد يتم الربط عن طريق معلم واحد يقوم بتدريس المادتين كالجغرافيا والتاريخ ، أو الكيمياء والفيزياء ، أو الاجتماع والاقتصاد ، أو عن طريق معلمين يقومان بتدريس المادتين لنفس المجموعة من الطلاب أو عن طريق فريق من المعلمين يقوم بتدريس بعض المواد أو الموضوعات لنفس مجموعة الطلاب .

● منهج الاندماج :

يمثل هذا المنهج جهدا آخر نحو التغلب على تجزيء وتفتيت المعرفة ، وهو يذهب إلى مدى أبعد بعض الشيء نحو التكامل من منهج الارتباط .

ففي منهج الاندماج تزال الفواصل بين مادتين تماما وتدمجان في مادة جديدة تخصص لها حصص واحدة ، ويقوم بتدريسها معلم واحد .

وقد يكون الدمج في مادتين أو أكثر من نفس الميدان كالدمج بين النبات والحيوان في علم الأحياء ، أو قد يكون بين مادتين أو اكثر من ميدانين مختلفين فعلم الأرض يتكون من دمج بعض العلوم الطبيعية والجغرافية .

وفي المرحلة الابتدائية كانت هناك محاولات لدمج العلوم والرياضيات في مشروع منيسوتا لتدريس العلوم والرياضيات .

وعلى المستوى الجامعي حدث دمج بين الفيزياء والأحياء في الفيزياء الحيوية . وبين علم الاجتماع وعلم الأحياء في علم الاجتماع الحيوي .

وفي كليات التربية في مصر يوجد منهج مندمج هو التربية ومشكلات المجتمع .

● منهج المجالات الواسعة :

وهذا المنهج أكثر تطورا من منهجي الارتباط والاندماج في محاولة التغلب على تجزيء المعرفة ، والتوصل إلى درجة واحدة في فرع كامل من فروع المعرفة .

ففي الحلقتين الابتدائية والاعدادية : يمكن اعتبار مادة اللغة العربية مجالا واسعا يضم القراءة والكتابة ، والهجاء ، والتعبير والنحو ، وكذلك الرياضيات مجال واسع يضم الحساب والهندسة والجبر وحساب المثلثات والعلوم دمج لمناطق من مواد النبات والحيوان والفيزياء والكيمياء والچولوچيا والفلك .

وقد ينشأ المجال الواسع من دمج مناطق من عدة فروع من المعرفة فمجال العلوم الطبيعية دمج بين علوم فيزيائية وعلوم بيولوچية .

ومجال الانسانيات يتناول إنجازات الإنسان على إمتداد التاريخ في الأدب (دراما ـ شعر ـ قصة) ، والفنون الجميلة (موسيقى ـ رسم ـ نحت ـ تصوير) ، والعمارة وفنونها ، والفلسفة .

وعلم البيئة : مجال واسع يدمج بين البيولوچيا ، والكيمياء والزراعة ، والاقتصاد والاجتماع ، والسياسة ، والجنرافيا ، وعلم الأرض .

ولا ينبغي أن يكون المجال الواسع مجرد حشد وتجميع موضوعات ، أو مسح لها ، بين دفتي كتاب ، أو مقرر دون تكامل حقيقي ، كما حدث في بعض مقررات العلوم العامة بالمرحلة الاعدادية بمصر .

بل ينبغي أن يتم في المجال الواسع ابراز علاقات ، وتكامل حقيقي بين مجالات معرفية لولاه لظلت مجزأة .

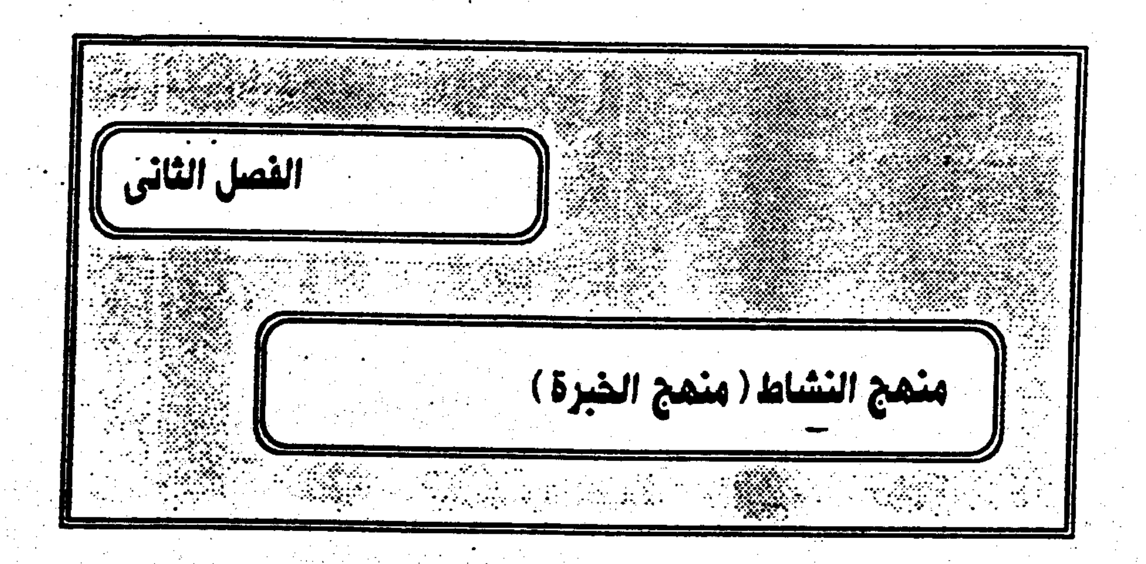
ويقول سميث وستانلي وشورز أن بدايات هذا المنهج كانت في بعض المدارس الثانوية والجامعات الأمريكية في العقد الثاني من القرن الحالي وإن كان أول منهج يقوم على المجالات الواسعة قد طبق في جامعة شيكاغو

بين عامى ١٩٢٣ ، ١٩٢٥ حيث ضم المقررات التالية كمجالات واسعة : التفكير الناقد ، طبيعة الإنسان وطبيعة العالم ، الفرد فى المجتمع ، الفنون : معناها ، وقيمتها .

● **نمطان من المجالات الواسعة :**

يقترح سميث وستانلى وشورز نمطين من التكامل ، يمكن أن يبنى على أساسها مجالات واسعة تهدف إلى تحقيق التكامل فى المعرفة هما : النمط القائم على المبادئ ، حيث تستخدم مبادئ أساسية أو افكار عامة لينظم حولها المجال الواسع ، والنمط القائم على التطور التاريخى حيث تتخذ التطور التاريخى لمشكلة أو مؤسسة أو نظاما أساسا للتكامل ، وغالبا ما نجد هذا النمط فى المستوى الجامعى .





● مقدمـــــــة :

ينتمي منهج النشاط إلى نمط من المناهج يتمركز حول الطفل (أو المتعلم) CHILD - CENTERED بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية (ومناهج الارتباط ، والاندماج ، والمجالات الواسعة) التي تتمركز حول المحتوى

فمنهج النشاط يقوم على أساس حاجات الأطفال واهتماماتهم وأغراضهم وخبراتهم والنشاطات التي يقبلون عليها ، والموضوعات أو المشكلات التي يهتمون بها ، ويركزون عليها ، ليس فقط كمجموعة ، ولكن كأفراد .

ويهدف هذا المنهج إلي تحقيق نمو الطفل من خلال الخبرة النشطة التي تظهر للعين .

● جذور مبكرة لمنهج النشاط :

الاهتمام بنشاط الطفل وميوله وحاجاته ، وافساح المجال لقواه وقدراته الطبيعية كي تتفتح نجدها في كتابات جان جاك روسو (١٧١٢ ـ ١٧٧٨) الفيلسوف الفرنسي والمنظر التربوي ، ويوهان هنريش بستالوتزى (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧) رجل التربية السويسري ، وفردريش فروبل (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢) ، رجل التربية الالماني .

أما جان جاك روسو فقد قال بأن الإنسان خير بطبيعته ، والطبيعة الخيرة للطفل تعني أن لديه دوافع نمو خيرة ، وبالنسبة للتربية فينبغي أن يكون هدفها الاساسي رعاية الطفل في اتجاه هذه الدوافع الخيرة ، فإذا نشط الطفل أو استرسل في مرح صاخب ، فلا ينبغي أن يكبت المعلم هذا النشاط حتى لا تتشوه نزعاته الخيرة ، ومنهج هذه التربية متمركزا حول الطفل ، ومتسامحا لدرجة كبيرة .

وانتقد بستالوتزى الحفظ الآلي الذي كان يسود التربية في عصره والتي كان محتواها يغلب عليه التجريد اللفظي ، وأكد على أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية واقعية ، لهذا اقترح " دروس الأشياء " OBJECT LESSONS التي تستخدم فيها النباتات والحيونات وغيرها من الأشياء لتنمية حواس البصر واللمس والسمع وأكد على مشاركة الأطفال لكي يصنعوا أشياء ويدركونها ، ويحللونها .

أما فروبل فكان له الفضل اقتراح انشاء رياض الأطفال لتكون كل منها "روضة" ينمو فيها الطفل ، ويتعلم ، نتيجة نشاطاته التلقائية ، وتتاح له فيها فرص التعبير عن النفس من خلال تناول الأشياء ، والنشاطات الجماعية

● النشاط كحركة :

عاد التأكيد في التربية على اهتمامات الطفل ، ودوافعه ، وحريته ، ومبادئه ، قبيل نهاية القرن الماضي ، وأوائل القرن الحالي ، حيث عادت الدعوة إلى توفير الفرص للطفل لكي يتعلم من خلال النشاط ، وقد

جاءت هذه الدعوة كرد فعل لسيطرة المدرسة التقليدية التى كان التعليم يتم فيها فى مواقف يكون المتعلم فيها ساكناً إلا إذا سمح له بالحركة ، ومن هنا فسر النشاط بمعنى الحركة الظاهرة الملاحظة . وهو تأكيد على التعبير الخلاق عن النفس .

● **تجارب لمنهج النشاط :**

نتناول فيما يلى تجربتين تمت ما بين السنوات الأخيرة من القرن الماضى والعقد الثانى من هذا القرن .

● **تجربة المدرسة التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو :**

قامت هذه التجربة عام ١٨٩٦ تحت توجيه جون وأليس ديوى وقد بنيت على المبادىء التالية :

(١) أن الحياة خاصة الحرف التى تخدم حاجات اجتماعية ، ينبغى أن تكون بؤرة المنهج .

(٢) أن حرية التعبير عن النفس شرط ضرورى للنمو ، ولكن هذا التعبير ينبغى أن يكون تحت توجيه المعلم ، وأن الحرية وعدم التقيد ليس غايات بذاتها ، ولكنها وسائل لتحقيق النمو العقلى أى أنها هادفة .

(٣) يتعلم الأطفال إذا قاموا بحل مشكلات يهتمون بها اهتماماً حقيقياً وحل المشكلات يتضمن استخدام الطريقة العلمية ، وهذا النوع من التفكير هو الطريق للعمل الذكى .

(٤) النشاط ذو القيمة هو الذى يتيح للطفل فرصاً لمجابهة مشكلات والتوصل إلى حلول لها واختبار هذه الحلول ، أى ليمارس عملية التفكير .

رأى ديوى أن هناك أربعة دوافع أساسية للتعلم لدى الأطفال هى :

أ - الدافع الاجتماعى ، ويظهر فى رغبة الطفل أن يشارك الآخرين خبراته المختلفة ، لعبا ونشاطا وعملا .

ب - الدافع الإنشائى ، ويسفر عن نفسه فى تشكيل أشياء مفيدة من الخامات وفى الحركات الايقاعية ، وفى اللعب الايهامى .

جـ - الدافع إلى البحث والتجريب ، ويتضح فى أن يفعل الطفل أعمالا بالأشياء المختلفة ، ليرى ما سيحدث .

د - الدافع التعبيرى أو الفنى ، ويبدو أنه تهذيب التعبير عن إهتمامات الطفل الإتصالية والإنشائية .

وقال ديوى بأن هذه الدوافع الطبيعية طاقات غير مستغلة ، ومن هنا نادى باستغلالها فى تربية الطفل عن طريق الحديث ، والتعبير عن الواقع الاجتماعى ، وصنع الأشياء لاشباع الدافع الانشائى ، وفى الاكتشاف لتلبية حاجاته نحو البحث والتجريب ، وفى الخلق والابتكار لاشباع الدوافع التعبيرية والفنية .

● **المنهج :**

قسم المنهج إلى أقسام تمثل الحرف الشائعة كالطهو والحياكة والنجارة ، ليس كما هى فى الحياة ، وإنما كنشاطات أوسع :

- فالطهو : يشمل نشاطات الحصول على الطعام وإعداده .
- والحياكة : تتضمن نشاطات توفير الملبس .
- والنجارة : تمارس فيه نشاطات توفير المسكن ومستلزماته .

وبهذا فإن هذه الحرف تضم فيما بينها النشاطات التى تخدم الحياة الاجتماعية ، وتمثل العلاقات الاساسية للإنسان بعالمه : الطعام ، والملبس ، والمسكن .

وتتم النشاطات التى تمارس أثناء انشغال الطفل بهذه الحرف ، فى ظروف ومناخ تساعد على توجيه أفضل ، وتنمية لاهتماماته وقيمه نحو الحياة والحفاظ عليها .

والنشاط الذى يمارس ليس نشاطا يدويا أو حركيا فقط ، فالجانب العقلى فيه لا يقل أهمية عن الجانب الحركى ، إذ يشمل على التخطيط والتجريب .

وفضلا عن هذا فإن الطفل كان يتابع تطور هذه الحرف في المراحل المختلفة من تاريخ الإنسان منذ بداية العصور البدائية وحتى الآن ، وبذلك يكون التطور التاريخي للإنسانية خاصة المهام التي تخدم حاجات اجتماعية ، هي الأساس في المنهج ، وبهذا تزداد الأنشطة ثراء ، ويكون تفهم الطفل لهذه الحرف أكثر عمقا ، ويكتسب قيم الحياة الاجتماعية والإنسانية .

وبالنسبة لتعلم العمليات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب فلا يبذل جهد خاص لتعليمها للأطفال في سن ٦ ، ٧ لأن المفروض أن يتعلمها الطفل في هذه السن ، ولكنها تعلم له إذا ظهرت دلائل وعلامات على رغبة الطفل في تعلمها للقيام بنشاطاته ، واثرائها ، وكذلك الحال بالنسبة للتاريخ والعلوم وغيرها من المواد ، لا يتعلمها الأطفال إلا إذا كانت هناك حاجة إليها للقيام بمشروع .

● **تجربة مدرسة ميريام التجريبية :**

بدأت هذه التجربة عام ١٩٠٤ في المدرسة الابتدائية بجامعة ميسوري تحت إشراف ج . ل . ميريام .

وقد خلا المنهج من المواد الدراسية التقليدية ، وبدلا منها نظم المنهج حول أربعة أقسام من النشاطات أصبحت هي " مواد " مدرسة ميريام . وهي : الملاحظة - اللعب - النشاط القصصي - العمل اليدوي . .

وروعيت في تنظيم المنهج على المبادئ التالية :

(١) أن يلبي الحاجات المباشرة للتلاميذ أولا ثم يعدهم بعد ذلك لاشباع حاجاتهم المستقبلية .

(٢) أن يقوم على نشاطات الحياة اليومية المألوفة للأطفال والبالغين وليس في صورة المواد الدراسية التقليدية .

(٣) أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ، بما في هذا الميول والاهتمامات المختلفة والقدرات المتباينه .

(٤) ألا يلتزم بتحديد جامد للنشاطات فى كل صف ، بل يكون مرنا فيمكن تقديم بعض النشاطات وتأخير البعض الآخر ، خلال العام الدراسى ، بل ويمكن أن يتم ذلك بين الصفوف .

● المنهج وموادمدرسة ميريام :

على أساس المبادىء الخمسة السابقة : كان تخطيط منهج مدرسة ميريام يضم أربعة " مواد " أو أقسام من النشاطات هى :

(١) الملاحظة :

فالاطفال يجب أن يتكيفوا مع بيئتهم الطبيعية والثقافية ، ويمكن أن يحققوا هذا بفعالية كبيرة باستكشاف ودراسة مباشرة ، بقدر الإمكان ، لمظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية ، وشمل هذا :

- فى الصفين الأول والثانى : الحياة النباتية والحيوانية ، والارض .
- فى الصفين الثالث والرابع : الصناعات المحلية .
- فى الصفين الخامس والسادس : النشاطات خارج البيئة المحلية ، وتمتد إلى العالم أجمع .
- فى الصفين السابع والثامن : المهن المختلفة ، ومن حيث المحتوى تتضمن الملاحظة ومجالات من العلوم والمواد الاجتماعية .

(٢) اللعب :

واللعب عند ميريام ليس مجرد وسيلة ترويح ، ولكنه مظهر مهم من مظاهر حياة الطفل ، وقد شملت مادة " اللعب " عند ميريام خمس فصائل رئيسية من الالعاب :

أ - العاب تنافسية .
ب - ألعاب بدنية .
جـ - ألعاب عقلية .
د - ألعاب غنائية
هـ - ألعاب خلاء .

كذلك تؤكد ألعاب تتضمن العلاقات بين الفرد والأشياء من حوله في الصف الرابع وما بعده ، فيلعب الطفل بأشياء طبيعية ، وبالماء والهواء والحرارة وبآلات ميكانيكية وبالصوت والضوء والكهرباء . وهى أقرب إلى النشاطات العلمية .

(٣) النشاط القصصى :

وشمل قراءة القصص ، وسرد حكايات للآخرين : والدراما والشعر والموسيقى والغناء وتأليف القصص مستوحاة من صور ورسوم .

ويرتبط النشاط القصصى ارتباطا وثيقا بالترويح فى مدرسة ميريام لأن الترويح جانب هام من جوانب الحياة المتمدينة ، والنشاط القصصى من الوسائل الهامة لقضاء الأطفال لوقت فراغهم والاستمتاع المباشر به .

ويشمل النشاط القصصى قراءات من أنواع متعددة منها :

(١) قصص الخيال والأساطير .
(٢) الرحلات ، والاستكشاف والمغامرات ، والعادات .
(٣) الطبيعة .
(٤) الصناعات ووالاختراعات والعلوم .
(٥) التاريخ ، وتواريخ الحياة .
(٦) الشخصيات .
(٧) الفكاهة .

(٤) الأشغال اليدوية :

هى المادة الرابعة فى مدرسة ميريام ، وتركز على النشاطات الإنشائية التى يمارسها الأطفال عادة ، ويصنع فيها الأطفال أشياء مفيدة ، للديكور ، فيصنعونها من الحبال ، والورق المقوى ، الخشب ، أوالمعادن وغيرها...

أما القراءة والكتابة والحساب فشأنها فى مدرسة ميريام ، كما فى مدرسة جون ديوى ، ألا تعلم كغايات ، أو لما لها من قيمة ذاتية ،

أو للحفاظ على التراث الثقافى ، ولكنها تعلم عندما يعبر الأطفال عن حاجتهم إليها لإثراء نشاطاتهم .

● **خصائص منهج النشاط :**

رغم بعض الاختلافات التى تظهر فى تجارب جون واليس دبوى ، وميريام ، وغيرها ، فقد حاول بعض المؤلفين ومنهم روبرت زايس أن يبرزوا بعض خصائص أساسية لمنهج النشاط .

(١) أن يتحدد المنهج بحاجات المتعلمين واهتماماتهم : والحاجات والاهتمامات هنا هى التى يشعر بها المتعلمون أنفسهم ، وليست تلك التى يتصور البالغون أنهم يحتاجون إليها ، أو ينبغى أن يهتموا بها.

إلا أن تانر يرى أن التطبيق العملى لم يكن كذلك ، فهو يرى أن المعلمين كانوا يتلاعبون بالموقف التعليمى لكى يجعلوا الأطفال يعبرون عن اهتماماتهم بدراسة بعض الموضوعات ، والأطفال بطبعهم يحاولون أن يدخلوا السرور إلى البالغين ، خاصة معلميهم ، وبهذا فإن هذه الميزة تصبح شكلية أكثر منها حقيقية .

(٢) واجب المعلم فى هذا المنهج .

أ - اكتشاف اهتمامات تلاميذه .

ب - مساعدة تلاميذه على اختيار أكثر هذه الاهتمامات دلالة وأهمية حتى يقوموا بتنظيم نشاطاتهم حولها .

وليس هذا بالأمر السهل ، وتزيده صعوبة الحاجة إلى تمييز الحاجات والاهتمامات الحقيقية الأصلية للمتعلمين ، عن تلك التى هى مجرد نزوات عابرة ، فالأولى أكثر استقرارا ، وتتضمن بذور واحتمالات النمو ، بينما الأخيرة مجرد مثيرات عابرة لا ينبغى الانشغال بها ، أو جعلها تصرف الانتباه عن الاهتمامات الحقيقية .

وقد كان هذا دافعا للقيام ببحوث كثيرة فى مجال نمو الإنسان طفلا ومراهقا لتحديد الحاجات والاهتمامات السائدة فى كل مرحلة عمرية ، ليس لكى يسلم بها المعلمون ويبنون المناهج والنشاطات على أساسها ، ولكن لكى تساعدهم على الاستدلال على الحاجات الملحة لمجموعات الأطفال والشباب الذين يتعاملون معهم وعلى اهتماماتهم .

(٣) حيث أن حاجات واهتمامات المتعلمين هى التى تحدد المنهج . فلا يمكن إعداد المنهج مسبقا ، كما يحدث فى التنظيمات التى تقوم على المحتوى .

(٤) منهج النشاط لا يتحدد فيه شكل المنهج إلا عندما يعمل المعلم وتلاميذه معا ، ويخططون سويا ، ويحددون الأهداف التى يسعون لتحقيقها ، والمصادر التى يرجعون إليها أو يستشيرونها ، والنشاطات التى يقومون بها ، والمصادر التى يرجعون إليها أو يستشيرونها ، والنشاطات التى يقومون بها ، ووسائل التقويم التى يستخدمونها .

هذا التخطيط التعاونى المشترك بين المعلم وتلاميذه سمة أساسية ، من سمات منهج النشاط لدرجة أنها أصبحت عنوانا له .

وليس معنى هذا افتقار هذا المنهج إلى إعداد مسبق ، فالمعلم مطالب كما يقول سميث وستانلي وشورز بما يلي :

أ - اكتشاف اهتمامات التلاميذ .

ب - إرشاد التلاميذ إلى الاختيار السليم من بين هذه الاهتمامات ما ينظمون نشاطاتهم حوله .

جـ - مساعدة التلاميذ كمجموعات ، وأفراد فى التخطيط لنشاطتهم والقيام بها .

د - معاونة التلاميذ على تقويم خبراتهم .

وبذلك فإن المعلم يقوم بإعداد مسبق لمساعدة تلاميذه لاتخاذ القرار بشأن ما يقومون به ، وكيف يقومون به ، والاساليب التى يستخدمونها لتقييم نتائج عملهم ونشاطاتهم .

(٥) تحتل طرائق حل المشكلات مكانا بارزا فى التعليم فى هذا المنهج ، فأثناء ممارسة التلاميذ لأنشطتهم والسعى نحو تحقيق أهدافهم يحادفون مشكلات أو عوائق ، عليهم أن يتغلبوا عليها ، وحيث أنها تمثل تحدياً حقيقياً بالنسبة لهم ، لأنها مشكلات حقيقية وليست مصطنعة أو خيالية ، فإن مجابهتها والتوصل إلى حلول لها ، يكسب التلاميذ القيم الاساسية للتعلم من هذا المنهج ومن ذلك الواقعية ، والدلالة والحيوية ، والصلة الوثيقة بين النشاط والخبرة .

(٦) المواد الدراسية مصادر مفيدة ، وليست معلومات ينبغي حفظها ، هـي وسائل لحل المشكلات ، وليست غايات بذاتها .
ونشاطات التعلم في هذا المنهج يهتم بها أكثر كثيرا مما في منهج المواد الدراسية الذي يركز على المحتوى .

(٧) ليست هناك حاجة إلى نشاطات خارج المنهج ، فالتلاميذ يمارسون نشاطات متعددة ، كل حسب ميوله واهتماماته ، وقدراته داخل المنهج نفسه ، وفي اطار الاهداف التي يسعون لتحقيقها .

● **مميزات منهج النشاط :**

(١) الدافعية الذاتية : حيث النشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات وحاجات التلاميذ ، فلا حاجة إلى دوافع خارجية مفروضه أو مصطنعة ، ويتعلم التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارات والعمليات لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون في تعلمها ، وليس لأنها مطلوبة للنجاح في الامتحانات .

(٢) التعلم في هذا المنهج حقيقي ، له معنى وله دلالة لدى التلاميذ ، لأنه ذو صلة وثيقة بحاجاتهم واهتمامتهم .

(٣) يراعي هذا المنهج الفروق الفردية بين التلاميذ ، فالتلميذ يمكن أن يشارك في احدى مجموعات الفصل التي تمارس نشاطا معينا إذا اتفق مع حاجاته واهتماماته ، ومن ناحية أخرى يمكن أن يقوم بمشروعه الخاص إذا كانت ميوله واهتماماته متميزة .

(٤) التأكد على نشاطات ومهارات حل المشكلات ، تكسب التلاميذ المهارات والعمليات التي يحتاجون إليها في التعامل بفعالية مع الحياة خارج المدرسة ، وحل مشكلاتها فحيث أن المنهج يتعامل مع الحاجات الحقيقية للتلاميذ فهو الحياة نفسها ، وليس مجرد إعداد لها ، وأي إعداد للحياة أفضل وأكثر فعالية من مجابهة مشكلات الحياة نفسها ؟!

● النقد الذى وجه إلى منهج النشاط :

شك النقاد فى فعاليته ، وكفايته من الناحية التربوية ، وأشاروا جوانب نقد ، منها :

(١) لا يوفر الكثير نحو الاعداد للحياة ، فإذا تركت الحرية للتلاميذ لاختيار ما يدرسونه ، وما لا يدرسونه ، ما يتعلمونه وما لا يتعلمونه ، فإنهم قد يغفلون كثيرا من المعارف والمفاهيم الحيوية للتعامل مع الحياة المعاصرة .

(٢) يهمل المنهج أهدافا اجتماعية ذات أهمية فى التربية ، فهناك بعض جوانب التراث الثقافى ينبغى أن يتعلمها كل التلاميذ ، حفاظا على هذا التراث وعلى التماسك الاجتماعى ، والحساسية الاجتماعية ، وقد توصل كلباتريك إلى هذا القصور فى النظرة الاجتماعية .

(٣) افتقاره إلى تنظيم أفقى محدد ، وكما يقول سميث وستانلى وشورز فإن الادعاء بأن هذا التنظيم يقوم على اهتمامات المتعلمين لا يكفي لتوفير اطار لتشكيل نمط متكامل للمنهج ، ويتهم المتمسكون بمنهج المواد الدراسية أن اللانمط فى منهج النشاط أكثر خطرا على التربية من التجزئة في منهجهم ، وان كان هذا يمكن الرد عليه بأن التجارب التى أشرنا إليها لجون ديوي وميريام نظمت الأنشطة حول دوافع أو نشاطات أو مشروعات ، وفى التطبيقات الحديثة لهذا المنهج نظمت النشاطات حول مراكز اهتمام مثل :
الحياة المنزلية - العالم الطبيعى - المجتمع المحلى - الغذاء وذلك لكي تكون النشاطات محدودة فى عدد معقول من الاقسام مما يجعل تنظيم المنهج ممكنا ، وإدارته حسنة .

(٤) افتقار المنهج إلى الاستمرارية والتتابع ، فاهتمامات التلاميذ المقبلة وتتغير بسرعة عوامل وراثية أو بيئية لا يمكن التحكم فيها ، وفى ذلك يقول تانر أن الخبرة قد أظهرت بوضوح لكثير من المنظرين التربويين ، أن منهجا يعتمد كلية على الاهتمامات اللحظية للأطفال مستحيل ، فمثل هذا المنهج لن يكون له تتابع ، أو نتائج يمكن تحديدها مسبقا حتى بالنسبة للنتائج السيكولوجية له وحتى بالنسبة لمدارس اللعب

فينبغى أن تكون لها أهداف وبرنامج مخطط لتحقيق هذه الأهداف وإلا فيستوى الأمر لو بقى التلميذ فى منزله .

وكذلك فإن التلاميذ قد يكررون نشاطا معينا عاما بعد آخر ، دون تغير يذكر لثبات اهتماماتهم فى دائرة ضيقة .

○ وللتغلب على مشكلة الاستمرارية والتتابع بذلت جهود فى اتجاهين:

أ - الاتجاه الأول : اكتشاف التتابع الطبيعى للنمو العقلى للطفل والمراهق ، وبحوث بياجيه رائدة فى هذا المجال ، ولكنها لا تشكل فى رأى زايس الاساس الملائم لتحقيق التتابع فى تنظيم المنهج ، ذلك أن النمو العقلى يتأثر كثيرا بالعوامل البيئية ، كما يتأثر بعوامل النضج ومن المشكوك فيه أن مثل هذه البحوث يمكن أن توفر أبدا الاساس للتتابع فى المنهج .

ب - الاتجاه الثانى : تحديد مراكز الاهتمام لدى المجموعات العمرية المختلفة عن طريق ، البحث العلمى ، فإذا أمكن تحديد أنماط عامة مشتركة لاهتمامات كل مجموعة عمرية ، يمكن الوصول إلى اساس معقول للتتابع فى منهج النشاط ، إلا أن الصعوبة هنا أنه رغم التوصل إلى بعض هذه الانماط المشتركة للمجموعات العمرية إلا أن الاهتمامات الفردية متفاوتة تفاوتا كبيرا ، الامر الذى قد يترتب عليه إما :

(١) عدم امكان تحنيفها إلى عدد معقول من مراكز الاهتمام .

(٢) زيادة هذه المراكز زيادة كبيرة لدرجة أن امكانية التعامل معها تصبح صعبة جدا ، فضلا عن التغير المستمر فى هذه الاهتمامات نتيجة التغيرات البيئية .

(٥) مفهوم حرية التعبير الذى قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبى ، فلم يتوصل مؤيدو هذا المنهج إلى تصور لهذه الحرية بمفهوم أنواع الخبرات التى ينبغى أن يكتسبها الأطفال ليحيو حياة كاملة ، وانما كان مدخلهم لهذا يتصف بقدر من السلبية فى تعريف الحرية : تحرر من سيطرة المعلم تحرر من ضغط المادة الدراسية ، تحرر من الأهداف التى يفرضها البالغون ، وكان ثقل هذا التحرر فى مجال الفنون والابتكارية .

وقد انتقد جون ديوى عام ١٩٢٩ هذا الاتجاه الذى فسرت به نظرياتـــه تفسيرا خاطئا فقال " أن الطفل الذى يحرم من توجيه معلمه لن يحصـــل على خبرة تثرى خبراته على العكس من هذا فإنه سوف يعانى من الحرمـان فليس هناك توالد ذاتى فى الحياة العقلية .

(٦) أدى سوء تطبيق هذا المنهج إلى أن نشاط التلميذ أصبح غاية فى ذاتـــه بدلا من أن يكون وسيلة لتحقيق نمو الطفل عن طريق الخبرة النشطة .

● صعوبات عملية فى تطبيق المنهج :

بالاضافة إلى أوجه النقد السابقة فإن هناك صعوبات عملية تواجـــه تطبيق هذا المنهج خاصة إذا عم نطاق واسع ، ومن هذه الصعوبات :

(١) يتطلب هذا المنهج معلما علي درجة غير عادية ، وعالية جدا ، مـــن الكفاية ، واسع الثقافة ، متفقه فى نمو الطفل ، ومشكلاته ، وفـــى العلاقات المتشابكة بين الأطفال .

(٢) وكليات إعداد المعلمين بأوضاعها ، ونظمها الحالية لا تعد هذا المعلم خاصة على مستوى المرحلة الثانوية .

(٢) الكتب وغيرها من الوسائل التعليمية ، وهى تعد عادة لمناهج المـــواد الدراسية ووفق تخصصاتها ، قد لا تتناسب ومنهج النشاط .

وفضلا عن هذا فإنه يتطلب وسائل تعليمية كثيرة جدا لدرجـــة أن المعلم قد لا يكون لديه معرفة كافية باستخدامها بكفاءتها وفعاليـــة ، أو تصبح تكلفتها عالية جدا ، لدرجة أن الموارد المتاحة لا تكفى لتوفيرها .

● تعليـــق :

يوجد عدم التقبل عام للاسس الفلسفية التى يقوم عليها منهـــج النشاط ، وخاصة من المؤمنين بالمناهج التى تنظم حول المحتوى لارتكـــاز منهج النشاط الأساسى على حاجات واهتمامات التلاميذ ، وعدم توجيه العناية الكافية للتراث الثقافى ، وفى ذلك يقول تانر أنه بنهاية الحرب العالميـــة الثانية ، كان هناك اتفاق بين المنظرين فى ميدان المناهج على ان الاهتمامات

المباشرة للمتعلمين ليست اساسا ملائما لتطوير المنهج ، فالاهتمامات هي أحد المحددات لما ينبغي أن يضمن المنهج (وليست كل المحددات) ، لقد توصل كلباتريك إلى نتيجة مشابهة عبر عنها بقوله أن مفهوم النشاط بذاته لا يكفي ، ولا يمكن أن يكفي ، لبناء نظرية متكاملة للمنهج وذلك بعد قيامه بتحليل تعاريف " منهج النشاط " في كتابات المؤلفين عنه .

ولكن من جانب آخر فإن اهتمامات المتعلم وحاجاته ، قد أثرت في نقطة البداية في دراسة كل ما في المنهج ، وتجاهل هذا الاتجاه يعني تجاهلا للدافعية في التعلم ولكن لا ينبغي أن يحجب عنا هذا دور التربية في تعديل اهتمامات المتعلمين ، وتوسيع آفاقها واثرائها ، ويتطلب هذا بيئة تعلم ، مخططة جيدا ، وتتفق مع المبادىء السليمة لنمو الطفل .

وبسبب عدم الاقتناع بأن تنظيم المنهج كلية على اساس اهتمامات المتعلمين ، وبسبب أوجه النقد الأخرى ، والصعوبات المختلفة في التطبيق فإن منهج النشاط لم يصادف تقبلا واسعا على الاطلاق بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية ، وكان معظم تطبيقه في مدارس رياض الأطفال ، والمدارس الخاصة التجريبية الملحقة بالجامعات ، وخاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، كما تبنته المدارس الجديدة التي انشئت لتطبيق الفلسفة التي قام عليها منهج النشاط وتوفير الحرية التربوية ولتبدأ من البداية على أساسها مثل مدارس اللعب ومدارس النشاط .

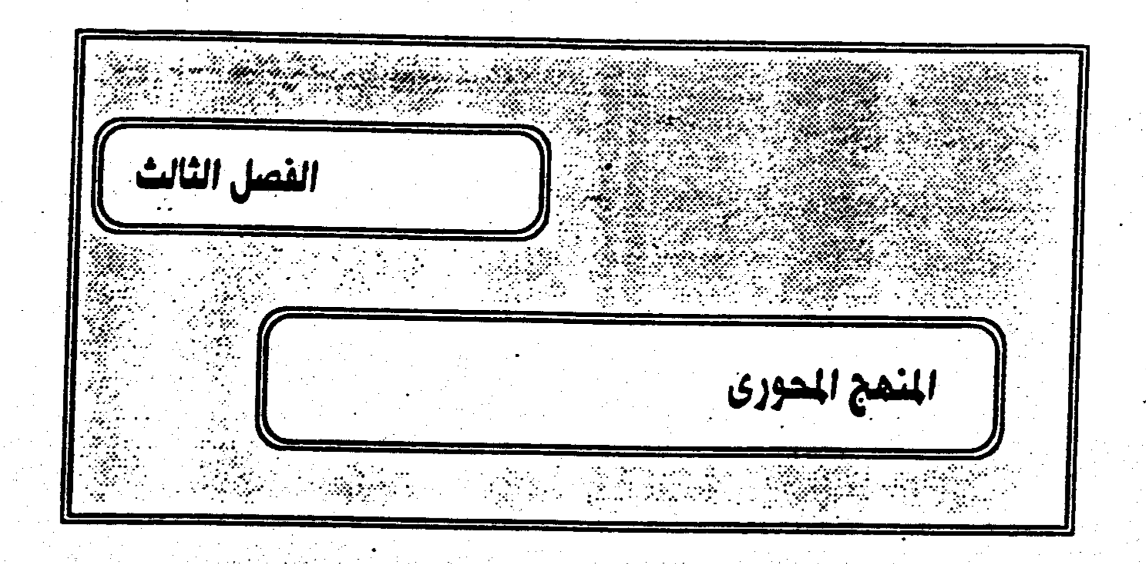
ولم يؤثر منهج النشاط في تنظيمات المناهج إلا مع ازدهار التربية التقدمية (بعد انشاء رابطة التربية التقدمية في أمريكا عام ١٩١٩) في العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن ، وحتى آنئذ فإنه لم يطبق إلا في عدد قليل ومتناثر من المدارس الابتدائية ولم يحدث أن نظر إليه بجدية في المدارس الثانوية وإن كانت الافكار التي يقوم عليها ، قد تركت بعض الأثر على تطوير المناهج في هذه المدارس .

أثر منهج النشاط تأثيرا مهما ودائما على منهج المدرسة الابتدائية خاصة فى الدراسات الإجتماعية ، فلم يعد المحتوى يقسم بها إلى أقسام ضيقة ، وأصبح يتكامل حول مشكلات ، أو وحدات خبرة .

ويذكر تانر أن نتائج تقييم المناهج التى اعتمدت كلية على النشاطات ، أوضحت أنها أكثر ملائمة للمتفوقين والأعلى من المتوسط ، ولكن يبدو أنها لا توفر الفرص الكافية لاتقان المهارات الأساسية بالنسبة للتلاميذ على الاقل .







● مقدمـــــة :

نشأت فكرة " المحور " حول بداية القرن الحالى لسببين مختلفين :

(١) التغلب على المجزأ الذى يتجمع من المواد الدراسية المنفصلة ، فاعتقد أن تنظيم المادة العلمية في محور يبرز العلاقات المتبادلة بينهـــا ، وتوجد عدة أنواع من المحاور تعتمد على المواد الدراسة نشأت استجابة لهذا الاتجـاه .

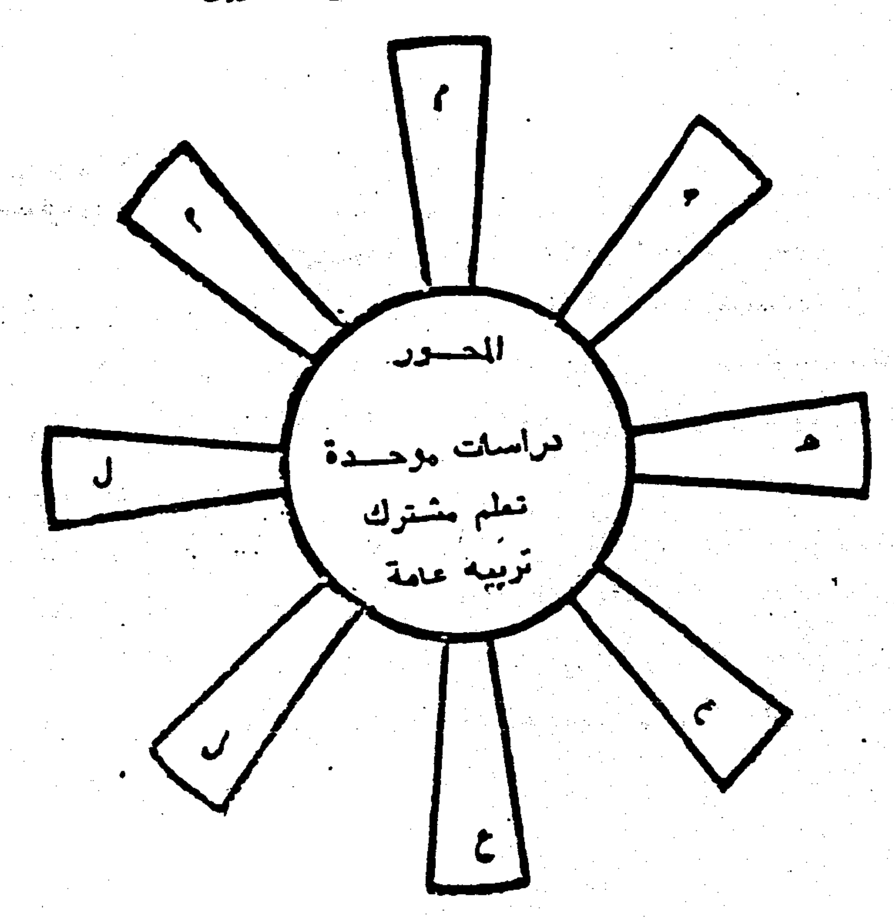
(٢) نمو مفهوم الوظيفة الاجتماعية للتربية ، والتأكيد على القيم الاجتماعية المشتركة ، والرؤى التى تزيد من التماسك الاجتماعى ، وتنمية المسئولية الاجتماعية ، ومجالات الحياة ، أو تناول "المشكلات الاجتماعية " وقد ظهرهذا المفهوم إبان إزدهار حركة التربية التقدمية فى أواخر العشرينات من القرن الحالـــــى .

البرنامج المحورى والمنهج المحورى :

البرنامج المحورى THE CORE PROGRAM هو الجزء من المنهج الذى يهدف إلى تنمية المهارات التى يحتاجها كل الدارسين ، رغم ما بينهم من فروق وهو يشغل من اليوم المدرسى فترة زمنية طويلة نسبيا (حصتين أو ثلاث متتالية) ولهذا يسمى أحيانا الدراسات الموحدة ، أو التعلم المشترك ، أو التربية العامة أو التعلم الأساسى .

بينما المنهج المحورى CORE CURRICULUM: يضم البرنامج المحورى ، كما يضم معه الدراسات الخاصة التى تهتم بمقابلة الاحتياجات الخاصة ، والاهتمامات والقدرات المتميزة للدارسين ، ويراعى ما بينهم من فروق فردية ، وتسمى أحياناً البرنامج الخاص .

ويوضح الشكل التالي مكونات المنهج المحورى .



م : دراسات مهنية VOCATIONAL : ميكانيكا سيارات، توصيلات كهربائيـــــــة .

هـ : اهتمامات خاصة SPECIAL INTERESTS : موسيقى، رســم تصويـــــر .

ع : الإعداد لمهنة PRE - PROFESSIONAL : قانون احيـــــاء للإعداد الطبى .

ل : دراسات أكاديمية ACADEMIC : مواد دراسية .

● أنماط من المحاور :

توجد عدة أنماط من المحاور فمنها :

أ - الأنماط القائمة على المواد الدراسية منفصلة ، أو مترابطة ، أو مندمجة فى مجالات واسعة .

ب - الأنماط القائمة على النشاط والخبرة .

جـ - الأنماط القائمة على حاجات ومشكلات المراهقين أو الأطفال .

د - الأنماط القائمة حول مجالات الحياة أو الوظائف الاجتماعية .

هـ - الأنماط المتمركزة حول المشكلات الاجتماعية .

(١) المحور المكون من مواد دراسية منفصلة :

يتألف هذا المحور من مواد دراسية مقررة على جمع التلاميـــــذ ، ويقوم بتدريسها مدرسون متخصصون ، ومن التجارب من هذا النوع تجربـــــة زيلر فى مدرسة تابعة لجامعة ليبزج ، وكانت الدراسات الثقافية (التاريـــــخ الديني والتاريخ المدنى والأدب) هى المحور ، أما تجربة كولونيل فرانســـــس فكانت العلوم الطبيعية فيها هى المحور ، وضمت علم التعدين والجيولوجيـــا والجغرافيا والفلك ، وعلم الارصاد ، والأحياء ، وعلم الاجناس ، والتاريخ .

والواقع أن هذا النمط من المحاور ، ما هو إلا جزء من المنهـــــج المقرر على جميع التلاميذ ولا يمثل حقيقة تنظيماً متميزا للمنهج ، حـــــيث أنه لا يحقق التكامل فى المنهج .

(٢) المحور المكون من مواد مترابطة :

وهو يحاول تحقيق التعلم المشترك المتماسك بإبراز العلاقات بين مادتين أو أكثر مثل الأدب والتاريخ ، أو الجغرافيا والتاريخ ، أو العلوم والرياضيات ولهذا المحور نفس الخصائص ، ومزايا وعيوب منهج المواد المترابطة الذى سبق الحديث عنه .

(٣) المحور المتمركز حول مواد مندمجة أو مجالات واسعة :

وينطبق عليه نفس ما ذكر قبلا عن منهج المواد المندمجة ، ومنهج المجالات الواسعة .

وكما سبق القول فإن هذه المحاور مجرد تنويعات لمنهج المواد الدراسية ، ولا تعتبر برامج محورية حقيقية بالمعنى الدقيق للمصطلح .

(٤) المحور المتمركز حول نشاطات المتعلمين :

وهو نتاج حركة التربية التقدمية ، ودعوة بعض أنصارها إلى منهج متمركز حول الطفل ومثل هذا المحور لا يخطط له مسبقاً ، وانما يخطط بالتعاون المشترك بين المعلم والمتعلمين فى ضوء الحاجات المباشرة لهم ، ومراعاة اهتماماتهم حيث يخططون للمشكلات التى سيدرسونها على امتداد العام الدراسى ، ويسمح هذا للتلاميذ بقدر معقول من المسئولية والحرية فى تحديد المنهج . ومع هذا فإنه من المعتاد أن يقوم التلاميذ المشكلات المقترحة فى ضوء عدد من المعايير منها :

- هل المشكلة ذات دلالة بالنسبة لجميع التلاميذ ؟
- هل هناك مواد مرجعية ، وبيانات ، متاحة للبحث الذكى للمشكلة ؟
- هل يمكن معالجة المشكلة بفعالية فى ضوء قدرات التلاميذ والوقت المتاح ؟

ويطلق تانر على هذا المحور اسم المحور المفتوح حيث أنه لا يحدد مسبقاً ، وانما يترك للتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه . بعكس معظم المحاور الأخرى التى تخطط وتحدد مسبقا من جانب المعلم ، أو فريق المعلمين

المسئول عن التنظيم انتشارا يذكر بالمقارنة بتنظيمات المحاور السابقة ، ولم يطبق إلا على فى عدد قليل من المدارس الابتدائية وعدد تافه من المدارس الثانوية والمحور المتمركز حول نشاطات المتعلمين له نفس مزايا ونفس عيوب منهج النشاط .

(٥) المحور المتمركز حول حاجات المراهقين (أو الأطفال) :

فالمراهق ينمو جسميا واجتماعيا ، ونتيجة هذا تصادف مشكلات تتطلب أن يفهم نفسه ويتكيف معها ، وأن يفهم الآخرين ، ويتعلم كيف يتعامل معهم ، ويؤدى به هذا إلى الشعور بالحاجة إلى معلومات ومهارات تتعلق بالعلاقات الشخصية المباشرة مع الأفراد والجماعات وفيما يتعلق بالنشاطات الاقتصادية والسياسية فى مجالات الحياة الاجتماعية الأوسع .

وقد اقترحت عدة تقسيمات لحاجات المراهقين نورد فيما يلى الخطوط العريضة لواحد منها :

أ - تكوين علاقات سليمة مع الآخرين .
ب - تحقيق الاستقلال عن الآخرين .
جـ - فهم السلوك الإنسانى .
د - تحقيق الذات فى المجتمع .
هـ - تحقيق النمو الجسمى السليم ، وتنمية القدرات العقلية واستغلال الذكاء وتوجيه العواطف توجيهاً سليماً .
و - فهم الكون .

ومن الجهود التى اقترحت لدراسة حاجات المراهقين ، دراستها من خلال الحاجات الأساسية فى أربعة مجالات من العلاقات بين المراهقين والمجتمع ، هى :

أ - الحياة الشخصية :

(١) الصحة الشخصية .
(٢) الإنسان والطبيعة .

(٣) تحقيق الذات من خلال تقدير الجماليات : فن تشكيلى ، موسيقى، دراما ، أدب .

ب - **العلاقات الشخصية الاجتماعية المباشرة :**

(١) الحياة الأسرية .
(٢) العلاقات الإنسانية .
(٣) الحياة فى المدرسة .

جـ - **العلاقات المدنية الاجتماعية :**

(١) المجتمع المحلى .
(٢) المفاهيم المتغيرة للحكومة .
(٣) التنظيمات الاجتماعية السياسية .
(٤) التعايش بين الاجناس والدول .

د - **العلاقات الاقتصادية :**

(١) الانظمة الاقتصادية المتصارعة .
(٢) أثر التكنولوجيا على الحياة .
(٣) التوجيه المهنى .
(٤) مشكلات المستهلك .

(٦) **المحور المتمركز حول مجالات الحياة أو الوظائف الاجتماعية :**

وهو أيضاً من نتاج حركة التربية التقدمية . ويخطط له مسبقاً ليتمركز حول مجالات الحياة فى المجتمع ، وليس حول المادة الدراسية ، أو المتعلم ، ومن المجالات التى اقترحت :

أ - حماية الحياة والمحافظة على الصحة .
ب - الحياة فى المنزل وتحسينها .
جـ - تحسين الجانب المادى من الحياة .
د - التعاون من أجل العمل المدنى والاجتماعى .

هـ ـ الحصول على عمل ، وكسب العيش .

و ـ الحصول على التعليم المناســـب .

ز ـ الحياة وفقا لتعاليم الديــــن .

ومن مزايا هذا التنظيم أنه يحقق التكامل فى المحتوى ، ويشجع على ممارسة أساليب حل المشكلات فى التعلم ، وتعرض فيه المادة العلميــة بصورة وظيفية ، ذات صلة وثيقة بالواقع المعيشى ، كما يشجع العمل التعاونى واستخدام البيئة المحلية والمجتمع ، كمختبر للتعلم ، ومصدر له كما أنــه قد يتيح فرصا للتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه ، ولكن فى الاطار المحدد بالتركيب الأساسى للمنهج .

أما عن النقد الذى وجه إليه فهو قد يهمل الاساسيات ويغفـــل تتابعها ، كما أن هناك صعوبات تتعلق بالمواد التعليمية ، وبتوفيـــر المعلمين القادرين على التعامل معه ولم يطبق هذا التنظيم إلا فى عدد قليـــل جـــداً من المدارس الثانوية (فى أمريكا) .

(٧) محور المشكلات الاجتماعية :

يوجد شبه كبير بين هذا المحور ، ومحور مجالات الحيـــاة والوظائف الاجتماعية ولكن هناك فرقا بينهما .

أ ـ فمحور مجالات الحياة يقوم على نشاطات إنسانية وحياتية عامـــة غير خلاقية ، مثل المحافظة على الصحة ، وكسب العش ، والحصول علـــى عمل ، والترويح ، وشغل أوقات الفراغ .

أما محور المشكلات الاجتماعية فيشتق من قضايا حرجـــة ، خلافية ، تؤرق الناس فى كل مستوى من مستويات الحياة المعاصرة ، تؤثر على اتجاه الحياة فى المجتمع . مثلاً الدعم هل يظل حجمه الحالى ؟ وكيف يرشـــد ؟ هل يستبدل بزيادة فى المرتبات ؟ على أى السلع يبقى ؟ وهل يلغى على سلـــع أخرى وما هى ؟ الإجابة على هذه الاسئلة ، والأخذ بها سيؤثر على أسلـــوب الحياة فى المجتمع ، وربما على الأجيال القادمة .

وبالمثل يمكن تناول جوانب مهمة من الحياة فى المجتمع كمشكلات اجتماعية تعرض للمناقشة ، فمن هذا الضرائب ، ترشيد الاستهلاك ، تنظيم النسل ، عمل المرأة ، القطاع العام ، مشكلة التدخين ، الحفاظ على الأرض الزراعية .

ب - محور مجالات الحياة يشجع على الحفاظ على الوضع القائم ، وفيه نوع من التلقين فى هذا الاتجاه ، ويركز على خصائص الموضوع الذى يتعرض له.

أما محور مشكلات المجتمع ، فعلى العكس من هذا يشجع الفحص الناقد للأنظمة القيمية الفردية والاجتماعية ، خاصة وانه يعالج القضايا الخلافية فى المجتمع .

ففى موضوع مثلا محور مجالات الحياة ، يعرض لحقائق تطور " حجمه، وحجمه الحالى ، وأى السلع تدعم ، ومن المستفيد من الدعم .. الخ .

أما عن محور مشكلات الحياة فيعرض للدعم مضيفا إليه البعد القيمى فيثير أسئلة مثل :

- هل ينبغى أن تستمر الزيادة فى حجم الدعم على مر الزمن ؟ .
- هل يحقق الدعم فعلا وظيفة اجتماعية ؟ هل يقرب الفوارق فعلا بين الطبقات ؟
- هل يستغل استغلالا سيئا وتستفيد منه فئات مستغلة ؟
- كيف يرشد الدعم ؟
- هل يمكن استبداله بأساليب أخرى تحقق أهدافه وكفاية أكبر ؟

جـ - محور مجالات الحياة يركز على ما هو كائن ، بينما يركز محور مشكلات الحياة على ما ينبغى أن يكون .

ومن الأسئلة التى يمكن أن تثار عند معالجة مشكلة من مشكلات الحياة ما يلى :

أ - ما هو الوضع القائم ؟

ب ـ ما هي العواقب المحتملة لاستمرار هذا الوضع ؟

جـ ـ ما هو الوضع في ضوء القيم المتفق عليهـــا ؟

د ـ إذا كان هناك خلاف بين (جـ) ، (ب). فماذا يمكن أن يقوم به الفـــرد أو المجتمع ، لتغير مسار الأحداث ؟

ومن مزايـــا محور المشكلات الاجتماعية أنه يتمركز حول مشكـــلات مهمة لجميع التلاميذ والمجتمع ، وتزيد من حسوسيتهم الاجتماعية ، ومـــن مقدرتهم على حل هذه المشكلات ، بالتفكير السليم ، ويخطط لهذا المنهـــج ويقوم بهذا معلم المحور أو فريق المعلمين الذى يشترك فى تدريس المحـــور. ويوفر تربية عامة وتعلماً مشتركاً لجميع التلاميذ ، مهما تباينت قدراتهـــم أو اختلفت اهتماماتهم ، محققاً التكامل فى المعرفة وعدم التقيد بالفواصـــل بين المواد الدراسية ، عن طريق تمركز التعلم حول المشكلات التى تدرس .

أما عن أوجه النقد التى توجه له فمنها :

- التلاميذ ومعلموهم محدودو القدرة فى تناولهم للمشكلات الاجتماعيـــة الخلاقية ، والمدارس غير مؤهلة للتوصل إلى حلول لهذه المشكلات الصعبة
- هذا الاتجاه يحول التلاميذ ومعلميهم إلى ساسة ، أى بسيسهم ، وهـــذه لبست وظيفة التربية .
- استقرار برنامج المشكلات الاجتماعية ، أقل من استقرار برنامج مجـالات الحياة ، وغيره ، ويحتاج لمراجعات مستمرة ليبقى على صلة وثيقـــة بالمشكلات الاجتماعية المتغيرة .
- هناك صعوبات فى تحقيق التتابع فى المحتوى الذى يعتمد كلية على تنـــاول المشكلات الاجتماعية .

● الخصائص المميزة والأساسية للمنهج المحورى :

إذا تحدثنا عن المنهج المحورى بالمعنى الدقيق ، فربما كان مـــن الأصوب أن نتجاوز عن التنظيمات الأربعة الأولى للمحور ، لأن الحديث عنهـــا تكرار لما قيل عن منهج المواد الدراسية وتعديلاته ، ومنهج النشاط وبهـــذا

فإن التركيز سيكون على التنظيمات الثلاثة الأخيرة التى تتمركز حول حاجات ومشكلات المراهقين (والأطفال) ، ومجالات الحياة ونشاطات المجتمع ومشكلاته الاجتماعية ، وهذه تشترك فى الخصائص التالية :

(١) التأكيد على القيم الاجتماعية ، والعناصر الهامة التى تعطى للمجتمع استقراره وتماسكه ، أى عموميات الثقافة التى تضم القيم والقواعد التى تحكم نشاطات الناس فى المجتمع ، أو ينبغى أن تحكمها ، وتحدد ما هو خير وما هو شر وما هو مرغوب فيه ، وما هو غير مرغوب فيه ، كما تناقش المشكلات التى يعانى منها المجتمع والثقافة فى المجتمع .

(٢) تتحدد بنية المنهج ، وتركيبه بالمشكلات الاجتماعية العريضة ، أو مجالات الحياة ، أو الوظائف الاجتماعية ، أو مشكلات المتعلمين التى يتناولها .

(٣) البرنامج المحورى ، أو المحور ، مقرر على جميع التلاميذ ويمدهم بعناصر مشتركة للتعلم تعتبر أساسيات لكل أفراد المجتمع بالرغم مما بينهم من فروق فى القدرات أو المركز الاجتماعى ، أو الطموحات المهنية.

(٤) التأكيد على التخطيط التعاونى المشترك بين المعلم وتلاميذه فى التخطيط لدراسة المشكلات وتوزيع المسئوليات .

(٥) التركيز على أساليب وطرائق حل المشكلات .

(٦) يرجع التلاميذ والمعلمون أثناء الدراسة فى المحور لمصادر متنوعة للمعرفة ولمواد تعليمية متعددة .

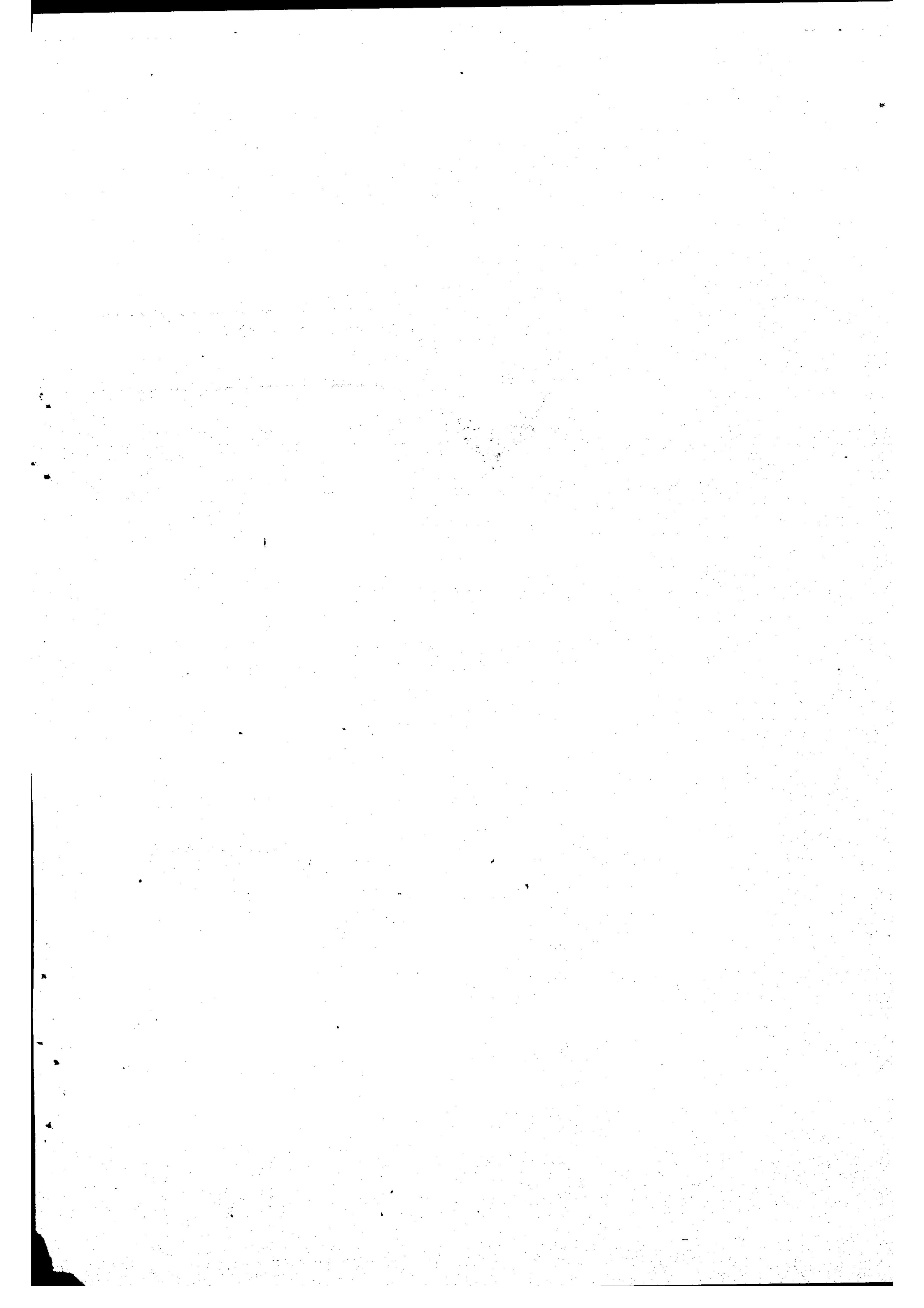
(٧) ليس هناك خضوع للفواصل بين المواد الدراسية ، بل هناك رجوع للمادة العلمية التى تلزم لدراسة المجال ، أو المشكلة ، مهما كان مصدرها وبذلك يتم التكامل فى المعرفة .

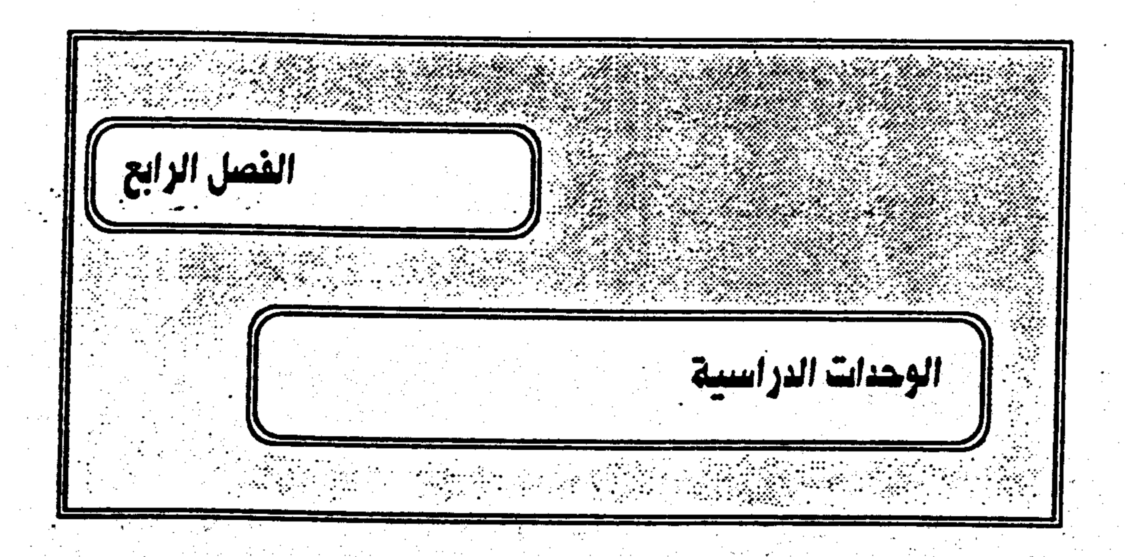
(٨) تحديد وقت طويل نسبياً من اليوم الدراسى للبرنامج المحورى ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين ، وتشبع اهتماماتهم ، (حصتين أو ثلاثة) .

(٩) التوجيه والارشاد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ، ويقوم بهما معلم البرنامج المحورى ، حيث يقضى مع التلاميذ وقتاً طويلاً كل يوم .

(١٠) البرنامج الخاص ، وهو الجزء الآخر من المنهج المجور يقدم مواد ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين ، وتشبع اهتماماتهم وتتلاءم والفروق الفردية بينهم .







● **مقدمـــــة :**

يعرف كارتر جود الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطـــــــات ، والخبرات ، وأنماط التعلم المختلفة ، حول هدف معين ، أو مشكلة ، تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم ؛ ويتضمن هذا التخطيـــــط ، وتنفيذ الخطط ، وتقييم النتائج .

وقد يتسع نطاق الوحدة بحيث تلبى احتياجات جميع أفراد المجموعـة وتسيطر على اهتمامات كل فرد منهم .

ويغلب على نشاطات التعلم فى الوحدة أسلوب حل المشكـــــلات، والنشاطات البحثية ، والممارسات العملية ، وتقوم الخبرات المباشرة الهادفة بدور أساسى فى التعلم بالوحدة ، ولا يقتصر على الخبرات العوضية أو البديلـــة التى تغلب على التعلم فى منهج مثل منهج المواد الدراسية .

ويؤدى العمل فى الوحدة الجيدة إلى تنمية مهارات الأتصال ، وتتيح الفرص للتعاون بين التلاميذ وبعضهم وبينهم وبين المعلم .

وتتيح الوحدة الدراسية الجيدة الفرص لاستخدام مواد تعليمية متنوعة تنوعاً كبيراً .

كما أنها تأخذ اهتمامات التلاميذ ، وحاجاتهم فى الاعتبار .

كما أن بعض الوحدات تعالج موضوعات جديدة وغير تقليدية مثل السفر للفضاء ، أو مشكلات الدول النامية ، أو المحافظة على البيئة ، أو النظم السياسية .

● تصنيف الوحدات الدراسية :

تصنف ولهلميناهيل الوحدات الدراسية بطرق مختلفة ، فقد تصنف على أساس الغرض من إعدادها أو على أساس محتواها ، أو على أساس نشاطات التعلم بها .

أولاً : التصنيف على أساس الغرض من إعداد الوحدة :

تصنف الوحدات الدراسية على أساس الغرض من إعدادها إلى وحدات مرجع ، ووحدات تعليمية ، ووحدات وصفية .

(١) الوحدة المرجع :

وهى تخطط لكى يستخدمها أى مجموعة من التلاميذ من المرحلة العمرية والمستوى الدراسى الذى أعدت له الوحدة .

وتزود الوحدة المرجع المعلم بأفكار كثيرة عن أوجه التعلم المهمة بالوحدة ، ونشاطات التعليم والتعلم المناسبة ، والوسائل التعليمية وأساليب التقييم المقترحة .

وتضم الوحدة المرجع مقترحات عن تقديم الوحدة ، والعمل بهـــا ، ونشاطات التعليم والتعلم بها ، والوسائل التعليمية ، أكثر كثيراً مما يمكن أن يستخدمه معلم واحد فى فصل ما ؛ فالوحدة المرجع، كما يدل أسمهـــا ، مرجع ، وليست تعليمات تتبع .

والوحدة المرجع أشبه بملف يحوى موادا وأفكاراً واقتراحات يمكن أن يرجع إليه المعلم عند إعداده لوحدة يعمل فيها مع التلاميذ ، وليس القصد أن تعلم كما هـــى .

(٢) الوحدة التعليميـــة :

هى وحدة تخطط وفى ذهن مخططها (وهو غالباً المعلم) أن تستخدم مع مجموعة معينة من التلاميذ ، ولهذا فإن أهدافها ، ومحتواها ، ونشاطاتها والوسائل التعليمية بها ، يراعى فيها تلبية الاحتياجات والاهتمامات الخاصة بتلاميذ هذه المجموعة ، وبحيث تراعى قدراتهم وخبراتهم السابقة .

وتراعى الوحدة التعليمية المرونة الكافية لإتاحة الفرص لمشاركة التلاميذ فى تخطيط الوحدة ، والعمل بها ، وتقييم الخبرات المكتسبة منها .

ويقوم المعلم عادة بإعداد الوحدة التعليمية ، قبل العمل فيها مع تلاميذ فصلـــه .

وينبغى أن يكون المعلم على استعداد لإدخال التعديلات فى الوحدة التعليمية التى أعدها ، عندما يبدأ العمل فى الوحدة ، ويتقدم ، وتظهر الحاجة لمثل هذا التعديل .

ويرجع المعلم إلى الوحدة التعليمية ، عند إعداد خطة العمل اليومية بالوحدة التى توضح نشاطات التعلم ، وأهدافه ، ومحتواه ، والوسائل اللازمة للعمل اليومى بالوحدة ، كذلك يعد المعلم على أساس هذه الوحدة خططاً أسبوعية تحقق الاستمرارية والحفاظ على اتجاه العمل بالوحدة .

(٣) الوحـــدة الوصفيـــة :

وهى وحدة يكتبها المعلم لتعريف المعلمين والموجهين والتلاميذ الآخرين بما تم أثناء العمل بالوحدة ، وهى لهذا تكتب بعد انتهاء العمل بالوحدة التعليمية ، وتدعم بالصور والتسجيلات الصوتية ، أو تسجيلات الفيديو التى تتم أثناء المراحل المختلفة للعمل بالوحدة .

وقد تطبع الوحدة الوصفية ، أو تنشر بوسيلة مناسبة ، لتعريف الآخرين بما جرى من عمل أثناء تعليم الوحدة ، وما تم التوصل إليه من نتائج، وامكانات إضافية للاستفادة من الوحدة .

ثانياً : التصنيف على أساس محتوى الوحدة :

تصنف الوحدات الدراسية على أساس محتواها إلى وحدات متكاملة ووحدات مادة دراسية .

(١) الوحـــدة المتكاملـــة :

وهذه الوحدة تتعدى الفواصل التقليدية بين المواد الدراسية ، فتعبر عن الفواصل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم ، والصحة ، واللغة والفنون وغيرها .

ومع هذا يكون التركيز على جانب كبير من هذه الجوانب : وتقوم الجوانب الأخرى بخدمته .

ومن أمثلة الوحدات المتكاملة الحياة فى القرية ، أو المجتمع المحلى والتى قد تغلب فيها الدراسات الاجتماعية ، وإن كانت تضم معارف وخبرات من الميادين الأخرى .

ووحدة الفلك ، أو نباتات وحيوانات البيئة قد يغلب عليها جانب العلوم ، ولكن بالتكامل مع الدراسات الاجتماعية ، أو العلوم الصحية

ووحدة المحافظة على البيئة ، أو وحدة النقل والمواصلات والاتصال قد يكـــون محور كل منهما من ميدانى العلوم والدراسات الاجتماعية .

وإذا كانت الوحدة من النوع المتكامل فقد يخصص لها وقت فـــى الجدول الدراسى قد يضم حصتين .

(٢) وحدة المادة الدراسية :

وهذه الوحدة تستمد محتواها من ميدان معرفى معين ، مثـــل وحدات العلوم أو الرياضيات أو الدراسات الاجتماعية ، أو الصحة والأمـــان ، أو الفنون اللغوية ، أو الفنون الجميلة .

وفى هذه الحالة يتم تدريس الوحدة ضمن المقرر الدراسى للمادة التـــى تنتمى إليها الوحدة .

وقد يخصص جزء من اليوم الدراسى للعمل بالوحدة المتكاملـــة ، ويخصص باقى اليوم للعمل بوحدات المواد الدراسية المختلفة .

ثالثاً : التصنيف على أساس محور التأكيد فى الوحدة :

تصنف الوحدات على هذا الأساس إلى وحدات خبرة ، ووحدات نشاط ووحدات مادة دراسية ، ووحدات أحداث معاصرة .

(١) وحدة الخـــبرة :

وهى وحدة ترتبط بمجال واسع من مجالات حياة الدارسين ، يدركونه ويهتمون به ، وتستخدم فى دراستها نشاطات تؤدى إلى اكتساب خبرات مباشرة وعوضيـــة .

ويستخدم أسلوب حل المشكلات أثناء العمل بالوحدة ، والمشكلات هنا مشكلات حقيقية واقعية ، يعيشها الدارسون ، وتؤرقهم ، ولذلك فـــإن دراستها بالنسبة لهم لا تكون مجرد شكلية ، ولكنها دراسة للتوصل إلى حلـــول واقعية تنفذ فعلاً .

وبمعنى آخر فهم يسعون نحو أهداف واقعية ذات مغزى بالنسبة لهم . وقد تتعلق هذه المشكلات بالصحة ، أو بالأمن والسلامة ، أو نظافة البيئة والحفاظ عليها أو بتجميل المدرسة ، أو بأمراض يتعرضون لها ، أو التكيف مع الآخرين ، أو بالمظهر أو الملبس ، أو بخدمة البيئة .

(٢) **وحدة النشاط :**

وهى وحدة يتضمن العمل فيها أنواعاً كثيرة ، ومتعددة من نشاطات التعليم إلا أن موضوعها ومحورها لايتصل إتصالاً مباشراً وثيقاً بالاهتمامات والمشكلات الواقعية التى يحس بها الدارسون ، كما فى وحدة الخبرة .

وقد تدور وحدة النشاط عن موضوع الوحدة من خلال القراءة ورسم الخرائط ، وزيارة المتاحف ، وضع النماذج ، ومشاهدة الافلام ، ومقابلة الأشخاص ، والكتابة إليهم ، والدراما والتمثيل ولعب الأدوار ، أى أن هناك فرصاً لممارسة أنشطة تعلم كثيرة ومتنوعة .

(٣) **وحدة المادة الدراسية :**

تركز هذه الوحدة على إكتساب المعرفة أكثر من غيرها ، وتغلب النشاطات اللفظية على العمل بها ، فالشرح النظرى ، والمناقشة ، والقراءة ، والكتابة ، والاختبارات يكثر استخدامها ، وقليلاً ما يكون هناك وقت لاكتساب خبرات مباشرة من الزراعة ، أو تربية الدواجن ، أو تصنيع المنتجات الزراعية أو خدمة البيئة أو إجراء المقابلات ، وغالباً ما تتمركز الوحدة حول الكتاب ، وإن كانت الوحدات من هذا النوع تختلف من حيث اتساع القراءات ، والاستعانة بالوسائل التعليمية .

(٤) **وحدة الاحداث المعاصرة :**

تدور هذه الوحدة حول حدث وقع فى المدرسة ، أو المنطقة ، أو البيئة ، أو المجتمع المحلى أو على المستوى القومى ، أو حتى الدولى ،

وأثار اهتمام التلاميذ ، ورغبوا في دراسته ، ووجد المعلم أن في هذه الدراسة إمكانات جيدة للتعلم ، وتحقيق أهداف تربوية مرغوبة .

ويجرى التخطيط لهذه الوحدة بين المعلم وتلاميذه ، وقد تدور حول حادث تعرض له أحد التلاميذ أو المعلمين بالمدرسة فتكون الوحدة عن الأمن والسلامة في المدرسة والمنطقة حولها .

أو أن هناك انتخابات قريبة لاتحاد الطلاب فتكون وحدة عن الاتحادات الطلابية ، ودورها في الحكم الذاتي .

أو تكون وحدة عن انتخابات مجلس الشعب قبيل إجرائها .

● **معايير لاختيار الوحدة :**

تختار الوحدة بطرق مختلفة ، وقد يتم هذا الاختيار عن طريق لجان أو فرق عمل ، أو عن طريق المعلم وحده ، أو بواسطة المعلم وتلاميذه ، مع مراعاة أن تكون هذه الوحدات ضمن الاطار العام للمنهج المقرر على الصف الدراسي الذي ينتمي إليه هؤلاء التلاميذ ، كذلك يراعى في اختيار الوحدة عدة معايير منها :

(١) ينبغي أن تكون للوحدة قيمة ، وأهمية ، ودلالة :
   أ - للتلاميذ .
   ب - للمجتمع .
   جـ - للمجال الدراسي الذي تنتمي إليه الوحدة .

(٢) ينبغي أن تعالج الوحدة مجالاً واسعاً نسبياً لتلبى اهتمامات ، وحاجات كل تلميذ في الفصل .

(٣) ينبغي ربط الوحدة بالمنهج ، ويراعى في اختيار الوحدات الاستمرار ، والتتابع ، والتكامل .

(٤) ينبغي أن تكون الوحدة ملاءمة للتلاميذ من حيث المرحلة العمرية ومن حيث خلفياتهم وقدراتهم وبحيث تلائم اهتماماتهم وتلبى احتياجاتهم .

استخدام الوحدات في المدارس المصرية :

يذكر الدمرداش سرحان ومنير كامل أن التفكير في تنظيم منهج المدرسة الابتدائية في صورة وحدات بدأ عام ١٩٥٥ ، وقد تم إعداد مراجع لوحدات منها :

- مدرستي ، أسرتي ، الطيور والحيوانات للصف الأول الابتدائي .
- أشخاص نحتاج إليهم ، بلدي ، أنا نظيف ، حول مدرستي للصف الثاني الابتدائي .
- السوق ، الطيور ، وسائل النقل ، كيف أتصل بالناس ، الحياة في الريف الشتاء والصيف للصف الثالث الابتدائي .
- الالبان ، الخدمات التي تقدمها لنا مدينة القاهرة ، الصناعات المحلية حكومتي للصف الرابع الابتدائي .
- الزراعة مسئوليتنا المدنية ، مسئوليتنا الاقتصادية ، قناة السويس للصف الخامس الابتدائي .

وتم تجريب كثير من هذه الوحدات في الفترة من عام ١٩٥٦ حتى عام ١٩٦٢ ، أجريت بحوث لتحديد أثر استخدام هذه المراجع على تحسين نتائج عملية التعلم ، ومن هذه البحوث ما أجراه الدرمداش سرحان وزملاؤه ، وظهر منه تفوق المجموعة التي استخدمت مرجع وحدة التغذية على المجموعة الضابطه بالنسبة المعلومات والاتجاه العلمي .

التخطيط للوحدة في التربية الفنية :

عندما يقوم معلم التربية الفنية بالتخطيط لوحدة دراسية في أحد مجالات التربية الفنية عليه اتباع ما يلي :

(١) تحديد المجال الفني للوحدة : يحدد المعلم المجال الفني الذي تقع فيه الوحدة الدراسية فمثلاً : مجال الطباعة أوالخزف أو التصوير أو الأشغال الفنية أو التصميم . . .. وهكذا .

(٢) تحديدعنوان الوحدة أو موضوعها : يحدد المعلم موضوع الوحدة وعادة يكتب في صيغة مشكلة فنية .

(٣) اختيار مقدمة الوحدة : وفيها يحدد المعلم خلفية مبسطة عن موضوع الوحدة تبين أهمية دراستها بالنسبة للتلميذ ، وصحة المادة العلمية التي يعرضها المعلم حول موضوع الوحدة .

(٤) تحديد التعميمات والمفاهيم الفنية : وفيها يستخرج المعلم التعميمات والمفاهيم الفنية التي يجب أن يتعلمها ويكتسبها التلميذ أثناء تدريس الوحدة بشكل متكامل .

(٥) تحديد وصياغة أهداف الوحدة : وفيها يحدد المعلم ويصوغ أهداف الوحدة صياغة محددة إجرائية في الجوانب الثلاثة للنمو (المعرفية - المهارية - الوجدانية) متمركزة حول التعميمات والمفاهيم الفنية للوحدة .

(٦) تحديد مصادر التعلم : وفيها يحدد المعلم المراجع العلمية أو الكتب أو المجلات أو الدوريات وكذلك الوسائل التعليمية بأنواعها سواء أكانت ضوئية أو غير ضوئية أو الأعمال الفنية المعاصرة أو من التراث أو من الطبيعة . ويجب أن تكون تلك المصادر التي سوف يحددها المعلم في صورة بدائل متنوعة تتناسب وموضوع الوحدة وسن التلميذ .

(٧) تحديد الخامات والأدوات اللازمة : يحدد المعلم الخامات وكمياتها وألوانها ، ومصادر الحصول عليها ، والأدوات اللازمة ويراعى أن تكون مناسبة لعمر التلميذ .

(٨) تحديد زمن تدريس الوحدة : يحدد المعلم زمن تدريس الوحدة ككل .

(٩) وضع تسلسل للدروس : يحدد المعلم هنا تسلسل الدروس في تتابع رأسي وأفقي ، بمعنى أن يحدد موضوع الدرس الأول ومفاهيمه الأساسية ويحدد أهدافه الإجرائية مصنفة إلى جوانب النمو الثلاثة (المعرفية - المهارية - الوجدانية) . وهكذا في الدرس الثاني والدرس الثالث . . . الخ ، حتى تنتهي دروس الوحدة في ضوء الزمن المحدد .

(١٠) وضع أساليب التقييم للوحدة : وفيها يحدد المعلم معايير وأساليب التقييم للوحدة وفقاً للأهداف الموضوعه والمحددة لأنها نتائج التعلم المرغوبة والمتوقعة . وهذه المعايير تعتبر الأسس التى سوف يتم التقييم والحكم فى ضوءها بعد نهاية التدريس الوحدة ككل . ولابد أن تكون أسس ومعايير (معرفية ومهارية ووجدانية) . ويراعى مشاركة التلميذ في تنفيذ التقبيم بعد الانتهاء من التدريس .

● **التخطيط لدرس فى التربية الفنية :**

(١) **البيانات العامة :**

وفيها يكتب المعلم هذه البيانات قبل الدرس وهى : التاريخ - الحصة - الفصل - عدد التلاميذ - العمر الزمنى للتلاميذ - نوع الدرس - المجال الفنى للدرس - موضوع الدرس - ارتباطه بالمنهج - زمن الدرس .

(٢) **تحديد الخامات :**

وفيها يحدد المعلم خامات الدرس من حيث أنواعها ، وكمياتها ، ومحايز الحصول عليها ، ومناسبتها للموضوع وس التلميذ .

(٣) **تحديد الأدوات :**

وفيها يحدد الملعم الأدوات اللازمة لتنفيذ الموضوع ويراعى فيها أن تكون مناسبة لعمر التلميذ .

(٤) **اختيار مصادر التعلم :**

وفيها يحدد المعلم المراجع العلمية من كتب ومجلات ودوريات ووسائل تعليمية كالأفلام أو اللوحات الخاصة بالعروض التعليمية أو الأعمال الفنية أو الأعمال التراثية أو الطبيعية ، ويجب أن تكون فى صورة بدائل متنوعة مراعياً درجة المناسبة للموضوع والمجال الفنى للدرس وسن التلميذ .

(٥) تحديد المفاهيم الأساسية والفنية :

وفيها يحدد المعلم المفاهيم الأساسية الفنية التي يدور حولها التعلم ، وشرح تلك المفاهيم وفهمها يساعده على تحديد أهداف التدريس في ضوء الزمن المحدد .

(٦) تحديد وصياغة أهداف التدريس :

وفيها يحدد المعلم بعد تحديده للمفاهيم الفنية التي يدور حولها التعلم لموضوع ما في مجال من مجال التربية الفنية الأهداف التعبيرية أو الابتكارية ، والمعرفية ، والمهارية ، والوجدانية ، ويجب على الطالب / المعلم تصنيف تلك الأهداف إلى هذه الجوانب المذكورة حتى يتدرب على صياغتها إجرائياً ، وتصنيفها إلى جوانب النمو الشاملة المذكورة . وبذلك تعتبر أسس ومحكات ومعايير تقييم التدريس في نهاية الدرس .

(٧) اختيار استراتيجيات التدريس :

وفيها يحدد المعلم الاستراتيجيات المناسبة مع طبيعة الدرس فلكل درس استراتيجيات خاصة به ، وخاصة في مجال تدريس الفنون . وهذه تساعد المعلم على تحقيق أهداف الدرس .

(٨) التهيئة للدرس :

ويتم ذلك من حيث :

أ - المكان : يجب على المعلم تهيئة مكان مناسب للتلاميذ من حيث الاضاءة - النظافة - الاتساع - التهوية ... وهكذا كلما أمكن هذا وحسب الامكانات الخاصة بالمدارس .

ب- التلاميذ : يجب على المعلم تحديد كيفية إثارة التلاميذ وتهيئتهم للدرس . فهل يتم هذا من خلال المناقشة ، وعرض الأسئلة ، أو تقسيمهم إلى مجموعات ، وعرض الخامات والأدوات عليهم ، أو عرض الوسائل والبدائل التعليمية . . . الخ .

(٩) وضع مقدمة للدرس :

وفيها يحدد المعلم فكرة مبسطة عن موضوع الدرس كخلفية موضحاً من خلالها أهميته بالنسبة التلاميذ في تسلسل منطقي .

(١٠) الأنشطة التعليمية : (وهي سيناريو الدرس) :

وفيها يحدد المعلم الأنشطة التعليمية في صورة حوار يتم بين المدرس والتلاميذ وهذا يسمى (سيناريو الدرس) على ان تدور هذه الأنشطة حول المفاهيم الاساسية الفنية المحددة للدرس ويظهر هنا دور الوسائل التعليمية وفقاً لمقتضيات الموقف التعليمي في هذه الأنشطة وكيفية الوصول إلى تعلمها واكتسابها . وتوجيه التلاميذ سواء أكان هذا فردي أو جماعي .

(١) وضع نهاية للدرس :

ويحدد المعلم كيفية إنهاء الانشطة التعليمية وهو الحوار الذي دار بينه وبين التلاميذ ، واخراج وانهاء الأعمال وتنظيف المكان ، ويمكن أن ينهي درسه أكاديمياً أو اجتماعياً .

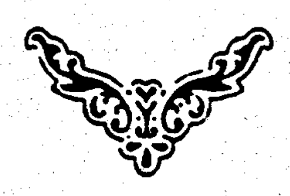
(١٢) إختيار أنشطة إضافية :

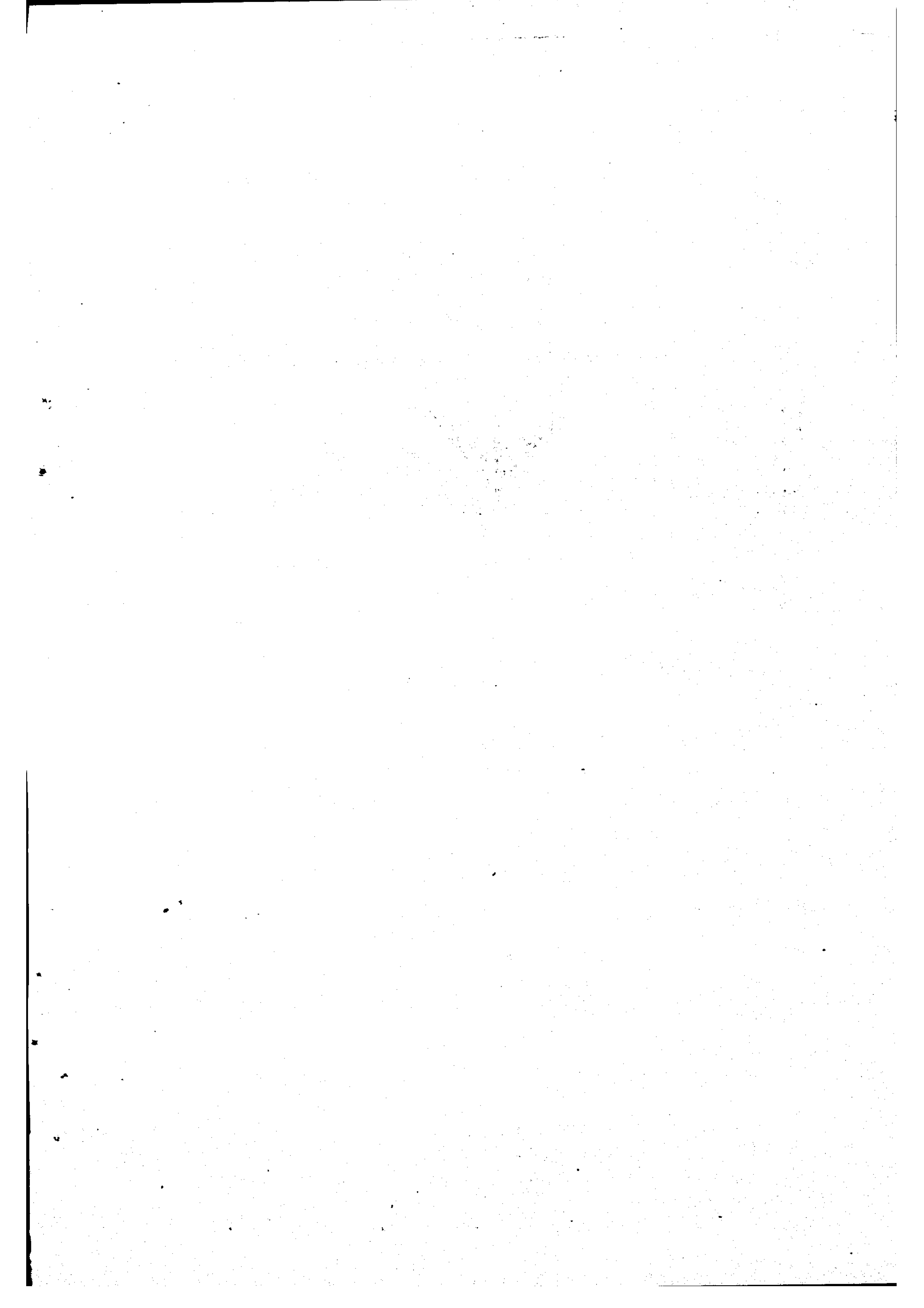
يتم توزيع أنشطة إضافية على التلاميذ وفقاً للفروق الفردية بينهم لمعالجة بعض المشكلات التي يتم إكتشافها أثناء الدرس . ومن هذه الأنشطة تجميع صور ، مشاهدة معرض أو متحف معين ، أو الخروج إلى الطبيعة ، أو القراءة حول موضوع معين أو تصوير صور فوتوغرافية . . الخ

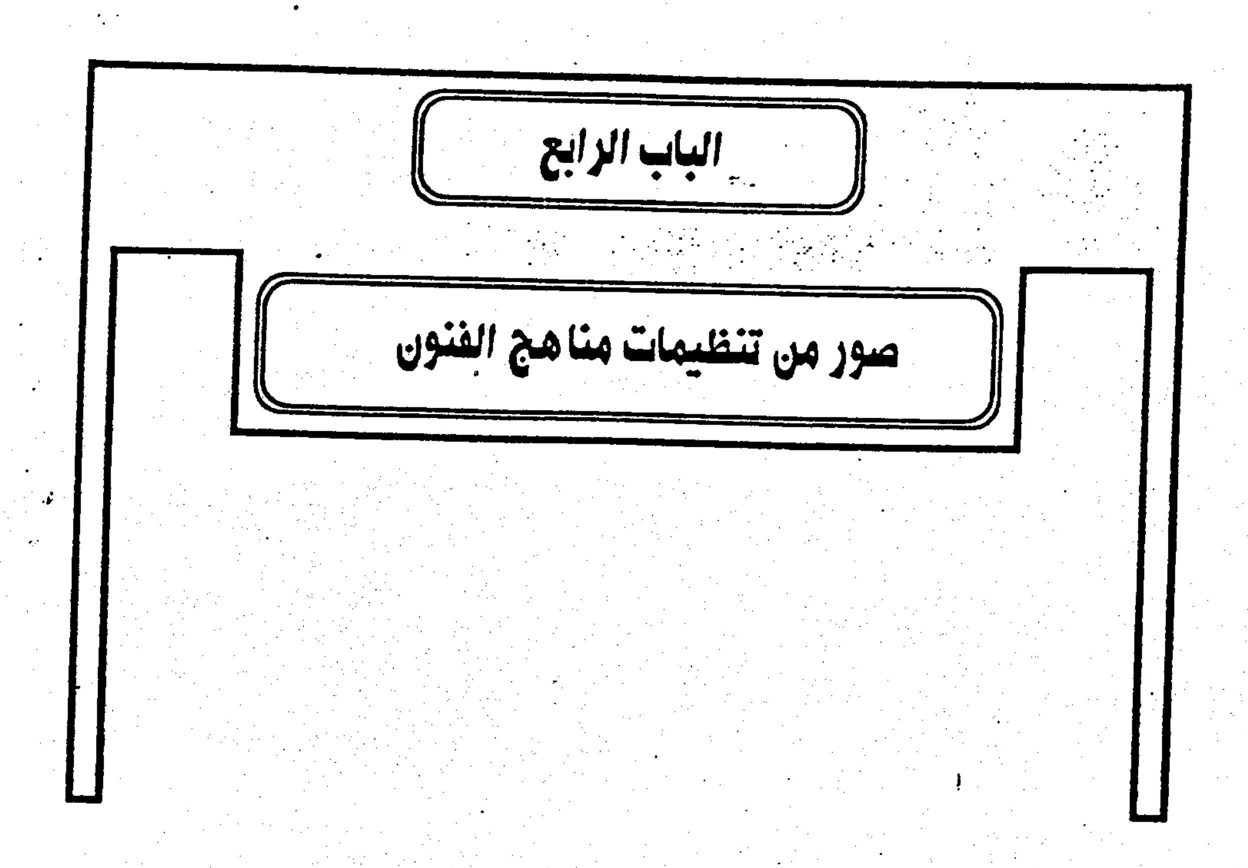
(١٣) وضع معايير التقييم :

يتم تقييم الدرس وفقاً للمعايير أو الأسس التى يصممها المعلم فى ضوء أهداف الدرس المحددة من قبل والتى تحتوى على جوانب النمو الثلاثة التى يجب أن ينميها من خلال تدريس الفن فى أحد مجالاته .

وبعد وضع المعايير أو الأسس يقوم بتطبيق هذه المعايير ومناقشة نتائج التقييم فى ضوء نتائج التعلم التى تم التوصل إليها بالنسبة التلاميذ .





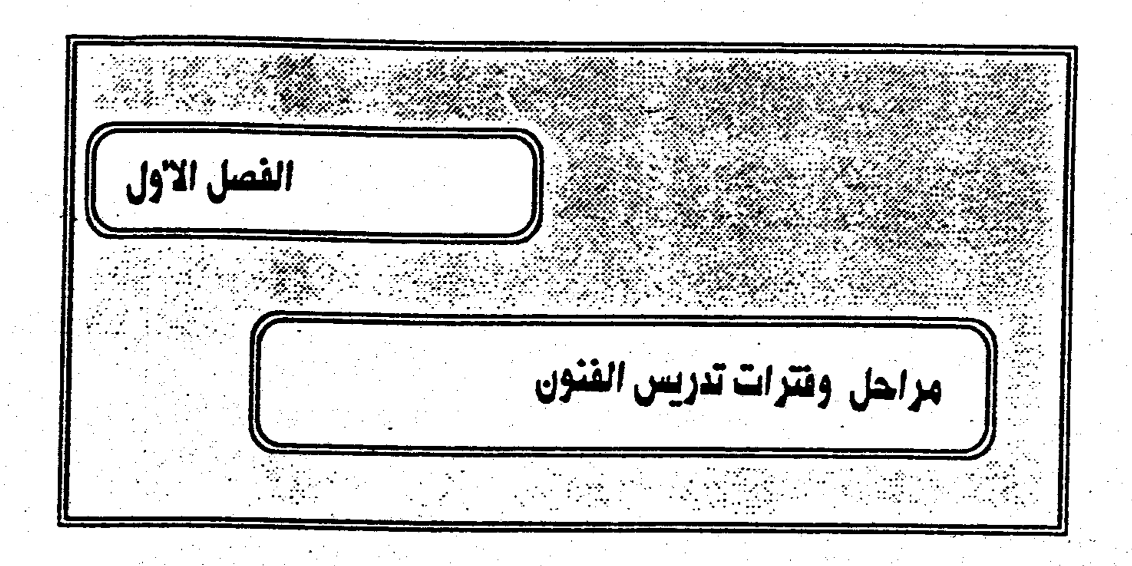


إن التربية الفنية مادة تتيح الفرصة للتخطيط وبناء المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق أهداف هامة ، كما تفسح المجال للفروق الفردية بين التلاميذ من خلال مجالاتها المتنوعة ، والممارسات الفنية فيها ، فهي بذلك تضم العديد من المعارف والمفاهيم الأساسية المختلفة والمتصلة بتلك المجالات ، كما تتيح الفرصة أيضا لتنمية المهارات اليدوية والفنية ، والتي تساعد على تنمية القدرات التعبيرية ، والابتكارية لدى المتعلمين . وتلعب دوراً هاماً في تنمية القيم والاتجاهات ، والتي تنمو إلى حد كبير من خلال ممارسة الفن بمجالاته العديدة .

ومن خلال فصول هذا الباب يتضح لنا مراحل تدريس الفنون في التعليم العام بمصر حتى نتعرف عليها للاستفادة منها في وقتنا الحاضر . كما يتم عرض مجموعة من المناهج والبرامج كصور لتنظيمات مناهج التربية الفنية

والتى بنيت ونظمت محتواها معتمدة على تصنيف الأهداف من ناحية ، وعلـــى دعامات علمية متطورة ، وتحليلات لمحتويات الفنون ، بشكل إجرائى محدد . والذى ييسر التخطيط والتحكم فى التدريس والتقييم . . وهذا ماسوف يتضـــح فيما بعـــــد .





وضعت مناهج التربية الفنية فى الماضى على اعتبار أنها مواد منفصلة عن سائر المواد الأخرى، ويجب أن يتلقى فيها التلميذ بعض القواعد والمهارات التى يفرضها عليه البالغ وفق نظام وضعه الكبار، ولايختلف من سنة إلى أخرى ولا من مدرسة إلى غيرها، ولا من فصل إلى آخر.

وعرض كل من جمال عبدالرازق ويوسف غراب الفترات والمراحل التى مرت بها مناهج التربية الفنية على النحو التالى :

● **أولاً : النقل من الأمشق أو الرسوم الهندسية : (١٨١٥ - ١٩٠٠) :**

بدأت مناهج التربية الفنية بتلقين التلاميذ بعض القواعد واكسابهم بعض المهارات التى استمدها البالغون من تحليل بعض الأعمال الفنية التشكيلية

التى تظهر الأشياء بمواصفاتها الطبيعية الفوتوغرافية ، وكان هدف المعلم تدريب التلاميذ على كيفية رسم بعض الأشكال الهندسية التى قوامها الخطوط المستقيمة أو المنحنية أو الدائرية ، أو تدريبهم على تلوين بعض المساحات مع مراعاة الدقة وعدم الخروج بالألوان عن الاطار الخارجي للمساحات أوتدريبهم على قطع بعض الأنواع المعينة من الأخشاب ، على هيئة مستطيلات أو مربعات صغيرة مع العناية بكيفية النشر أو صنفرة الخشب . كل هذا وغيره من أنواع التدريبات المماثلة - كان المعلم حريصا عليها ، لا لسبب سوى تدريب التلاميذ على كيفية الأداء أو النقل الحرفى للأشكال المرسومة فى المشق ، وكانت تلك المناهج تغفل تربية المتعلم في جوانب كثيرة من شخصيته ، إذ أن التربية السليمة لا تقتصر على تزويد التلاميذ ببعض المهارات المعينة بل تشتمل جوانب أخرى أكثر وأعم .

● ثانياً : الرسم من الطبيعة والنماذج المصنوعة : (١٩٠٠ - ١٩٣٦) :

ثم جاءت بعد ذلك فترة الرسم من الطبيعة والنماذج المصنوعة فتضمنت مناهجها الرسم من الطبيعة مباشرة عندما تبين للقائمين أن تدريب التلاميذ على رسم بعض الأشكال الهندسية من أمشق ثابتة ، وقد يكون فيه شيء من الجمود أوالآلية التى لا تتفق مع مرح الطفولة وتلقائيتها فى العمل . فاتجهوا إلى الرسم من الطبيعة والنماذج المصنوعة ، وأصبح على المعلم أن يعرض بعضا من الفاكهة أو الخضروات مثل البرتقال أو البلح أو الجزر كأمثلة للرسم من الطبيعة وبعضا آخر من الأوانى أو لعب الأطفال مثل الأكواب والصناديق كأمثلة من النماذج المصنوعة ، هدفه الأول والأخير هو تدريب التلاميذ على كيفية رسم النماذج ومُحاكاتها وفقا للحقيقة المرئية .

وكان المدرس يبذل جهدا شاقا فى شرحه لقواعد المنظور من مسقط أفقى أو رأسى أو جانبى أو غير ذلك من معلومات كثيرة كان من شأنها مساعدة التلاميذ على كيفية الرسم بأسلوب صحيح . ومن الواضح أن هدف تلك المناهج لا يختلف عن هدفها فى الفترة الأولى وهو تدريب التلاميذ على النقل الآلى أو الحرفى الذى كان سببا فى عرقلتهم وحرمانهم من نمو شامل متكامل .

● ثالثاً : التعبير الحر المطلق : (١٩٣٦ - ١٩٥٢)

جاءت تلك الفترة بعد اعتراف التربية الحديثة بالفرد والتى اعتبرت الطفل هو الاساس فى العملية التعليمية ، وأن المادة الدراسية ما هى إلا وسيلة لتنميته . فبدأ المعلم من الاقلاع عن تقديم النماذج الطبيعية والمصنوعة بقصد التدريب على محاكاتها ، ويقدم التلاميذ بدلا منها بعضا من القصص والأساطير التاريخية للتعبير عنها ، فمثلا كان يبدأ درسه بالقاء قصة معينة ثم يطلب من التلاميذ التعبير عنها ، وإذا ما انتهو منها كان هذا انتهاء لمهمته أيضا دون ارشاد أو توجيه من جانبه .

إن مهمة المعلم فى تلك الفترة تقتصر على إ ثارة التلاميذ وتشجيعهم على العمل . أنها فترة السلبية بالنسبة للمعلم والايجابية بالنسبة للتلميذ . فعلى قدر ما كان المعلم فى الأدوار السابقة حريصا على أن يترك التلاميذ أنفسهم دون تدخل من قريب أو من بعيد ظنا منه أن كل ما يقوم به التلميذ أو يأتيه من تلقاء نفسه هو جيد وسليم ، وهذا الاتجاه ناقص لأن التلاميذ دائما فى حاجة إلى توجيه وإرشاد .

● رابعاً : دينامية توجيه فن الطفل فى الناحية الجمالية والعقلية والنفسية :

(التعبير الحر الموجه : ١٩٥٢ - ١٩٥٦) :

أضاف جمال عبد الرازق فترة رابعة أسماها دينامية توجيه فن الطفل فى الناحية الجمالية والعقلية والنفسية وتستخدم كلمة دينامية فى تلك الفترة لتؤكد على تفاعل العوامل المؤثرة على التوجيه كالحالة النفسية للتلميذ وتكوينه العقلى وخبراته الماضية ، ونوعية المادة المعطاة ، والبيئة الخاصة بالتلميذ ، هذا التوجيه يتضمن نشاط التلميذ وانتاجه داخل حجرة التربية الفنية وخارجها فى الجوانب الجمالية والعقلية والنفسية فهذه الفترة لها ملامح تختلف عن الفترات السابقة هذه الملامح هى التى شكلت تلك الفترة وأبرزت مميزاتها التى يمكن تلخيصها فى النقاط التالية :.

- الاهتمام بتفاعل العوامل التى تؤثر على النشاط الفنى .
- الاهتمام بالتعبير الادراكى فى الفن
- محاولات قياس عملية الابداع الفنى والتذوق .
- الاهتمام بالتوجيه الفردى للتلاميذ .
- دور التربية الفنية خارج المدرسة .
- التخطيط لوحدات الفن .

● خامساً : التربية من خلال الفن : (١٩٥٦ ـ ١٩٦٠) :

وأضاف يوسف خليفة غراب فترة خامسة أسماها التربية من خلال الفن واعتمد فيها على آراء جون ديوى واتجاهاته وازدهار مدارس علم النفس ، مما كان له أثر سريع على التربية الفنية واتجهت التربية الفنية لتشكيل السلوك الانسانى وذلك عن طريق الفن .

فالتربية وسيلة لتربية الانسان للحياة عن طريق الفن ، وأنها تستمد جذورها ومكوناتها من علوم أخرى كثيرة وهى تتكامل مع غيرها من العلوم التربوية ، وأن هذه التربية الفنية غير قاصرة على جدران المؤسسات التعليمية وأسوارها بل تمتد إلى المجالات الخارجية للتثقيف التربوى عن طريق الفن وإلى مجالات التربية الخاصة وإلى مجالات الاعلام ويحدث ذلك من خلال قناتين للاتصال أحدهما يعرف بالتربية الفنية المقصودة والأخرى غير المقصودة وأن التربية الفنية لم تعد تعنى قدرة المتعلم لكى يمارس الفن بشكل أو بآخر وإنما تعنى الجوانب التذوقية والثقافية والجمالية والاخلاقية والابداعية ، وكل ما يرقى مظاهر الاشياء ويخصبها بقيم حسية تخيلية جمالية وأيضا يضيف جديد للارتقاء بأنظمة سلوكيات الانسان ويجعله قادرا على التكيف على المستوى المحلى اجتماعيا وثقافيا وأيضا على المستوى العالمى بأن يكون قادرا على التعبير عن أفكاره واحاسيسه وإنفعالاته من خلال لغة اتصال عالمية وهى لغة الفن .

● **سادساً : التجريب والاغتراب فى التربية الفنية : (١٩٦٠ - ١٩٧٧) :**

لم يحدث ثمة تقدم فى الأهداف أو اضافة الجديد عما جاء فى الفترة السابقة ، سوى تغير نحو البيئة وقضاياها المصرية وما عدا ذلك فان الأهداف بقيت على ما هى عليه دون تغير .

● **سابعاً : نشأة مرحلة التعليم الأساسى وموقع التربية الفنية فيها (منذ عام ١٩٧٧ حتى الآن ١٩٩٣) :**

بدأت وزارة التربية والتعليم نظام التعليم الاساسى فى نحو ١٥٠ مدرسة بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية فى العام الدراسي ١٩٧٧ / ١٩٧٨ وتمثل ذلك فى تطبيع المواد الثقافية بالطابع العلمى ، وادخال بعض الأنشطة والتدريبات العملية بدأ من الصف الخامس الابتدائى بقصد ربط التعليم ببيئة الطفل ومشكلاتها وبالعمل المنتج . واستمر تطبيق التجربة فى بيئات متنوعة وتزايدت إعداد مدارس التجربة حتى بلغت نحو ٦٧٠ مدرسة ابتدائية فى العام الدراسي ٨٠ / ١٩٨١ ، وباطمئنان المسئولين عن التعليم إلى النتائج التى أسفرت عنها التجربة فى الواقع التطبيقى من خلال متابعتها وتقويمها ، فقد تقرر تعميم نظام التعليم الأساسى فى المدارس الابتدائية والاعدلدية الحالية على اعتباره تعليم الرامى لجميع أبناء الشعب .

وإذا كانت خطة الدراسة فى الصفوف الاربعة الأولى من مرحلة التعليم الاساسى لا تتضمن دروسا للتدريبات العملية اللازمة ، إلا أنه تحقيقا لأهداف المرحلة فيمكن أن تلعب التربية الفنية دورا هاما لتهيئة الطفل منذ البداية لاستخدام يديه ، فلابد من أن يدربها على السيطرة على كل ما يتناوله من أدوات ، وأن يوجهه إلى اكتساب بعض القيم والسلوكيات والاتجاهات كالدقة والتعاون والأمانة إلى الاهتمام بما فى البيئة من خامات وصناعات ومنشآت ويمكن أن يتحقق ذلك باستعمال الورق وعمل الأشكال الهندسية البسيطة كما يمكن التدرج فى استخدام خامات أخرى كالأقمشة والسلك الرفيع .

وقد يصاحب المعلم تلاميذه إلى مراكز الانتاج فى البيئة سواء الزراعية منها أو الصناعية وبعض مراكز الخدمة العامة مثل الاسعاف ومكتب البريد والتليغراف ومحطة السكة الحديد ليشاهدوا ما يجرى منها من أعمال ويقفوا على ما تؤديه للمواطن من خدمات ويجمعوا عنها الاحصاءات أو العينات وفى نفس الوقت يمكن للمعلم أن يربط بين ما هو موجود فى المقررات الدراسية المختلفة وبين ما يشاهده التلاميذ خلال زيارتهم وجولاتهم المختلفة .

والتربية الفنية مادة دراسية ضمن مواد مرحلة التعليم الأساسى وخصص لتدريس تلك المادة فى المدارس لصفوف الحلقة الأولى ساعتان اسبوعيا يقوم بتدريسها للصفوف الاربعة الأولى مدرس الفصل الواحد ، أى المدرس الذى يقوم بتدريس باقى المواد الدراسية لتلك الصفوف من لغة عربية ورياضيات وغيرها وهو من خريجى معاهد دار المعلمين ، ويخطط المعلم وحداته الدراسية أو دورسه من خلال منهج الصفوف الأربعة الأولى أو الصف الخامس .

وفى عام ١٩٨١ بدأ مكتب مستشار التربية الفنية بوزارة التربية والتعليم بوضع أهداف لمادة التربية الفنية فى مرحلة التعليم الاساسى من (٦ ـ ١٥) سنة ، وكانت هذه محاولة لصياغة أهداف التربية الفنية فى مرحلة التعليم الاساسى صياغة سلوكية وتصنيفها حسب جوانب النمو الثلاثة .

وهذه الأهداف هى بداية قام بها متخصصون فى وزارة التربية والتعليم لمرحلة جديدة لم تتوفر من قبل وهى صياغة الأهداف صياغة إجرائية ، وتصنيفها إلى جوانب النمو الثلاثة بدلا من وضع أهداف عامة ذات الفاظ معقدة وغير محددة ، ورغم أنها لم تتوفر فيها شروط صياغة الاهداف صياغة إجرائية سليمة إلا أنها محاولة للانتقال من مرحلة قديمة سيطر فيها الفكر التربوى للعاملين فى مجال التربية الفنية على أن تكون أهداف التربية الفنية شاملة وعامة وتتطلب مدى كبير لتحقيقها وقابلة للتخمينات من جهة المعلم عند تخطيطه للتدريس .

وانعقدت لجنة الخبراء بالمركز القومي للبحوث التربوية لصياغة الأهداف الإجرائية لجميع المواد الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي . ومن خلال عرض التقرير النهائي لأعمال تلك اللجنة اتضحت أهداف مادة التربية الفنية للحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي .

وتلك الأهداف لا تختلف عن الأهداف التي وضعها مكتب مستشار التربية الفنية بوزارة التربية والتعليم . لأنها تتصف بعدم التحديد رغم صياغتها صياغة إجرائية وتصنيفها لجوانب النمو الثلاثة ، ولذلك لا تساعد على التخطيط السليم الذي يتصف بأن التلميذ هو محور العملية التعليمية .

وتم وضع مقرر للتربية الفنية لكل صف دراسي بواقع ساعتين أسبوعياً وسوف يتم عرض بنود محتوى مقرر التربية الفنية للصف الخامس كمثال واحد لباقي الصفوف دون الدخول في تفاصيل المحتوى كله .

● مقرر التربية الفنية للصف الخامس :

يتضمن مقرر التربية الفنية للصف الخامس:مجموعة البنود الرئيسية والفرعية ، وتلك البنود هي نفس بنود محتوى مناهج التربية الفنبة السابقة قبل مرحلة التعليم الأساسي ، وهي :

(١) التعبير الفني .
(٢) الرؤية الفنية .
(٣) تنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ .
(٤) التذوق الفني والجمالي وتاريخ الفن .
(٥) التشكيل الفني .
(٦) التركيب الفني .

ومن الملاحظ أن هذه البنود لا تساعد المعلم على التخطيط للتدريس لأنها تتصف بالعمومية وعدم التحديد وبعيدة كل البعد عن الأهداف الخاصة

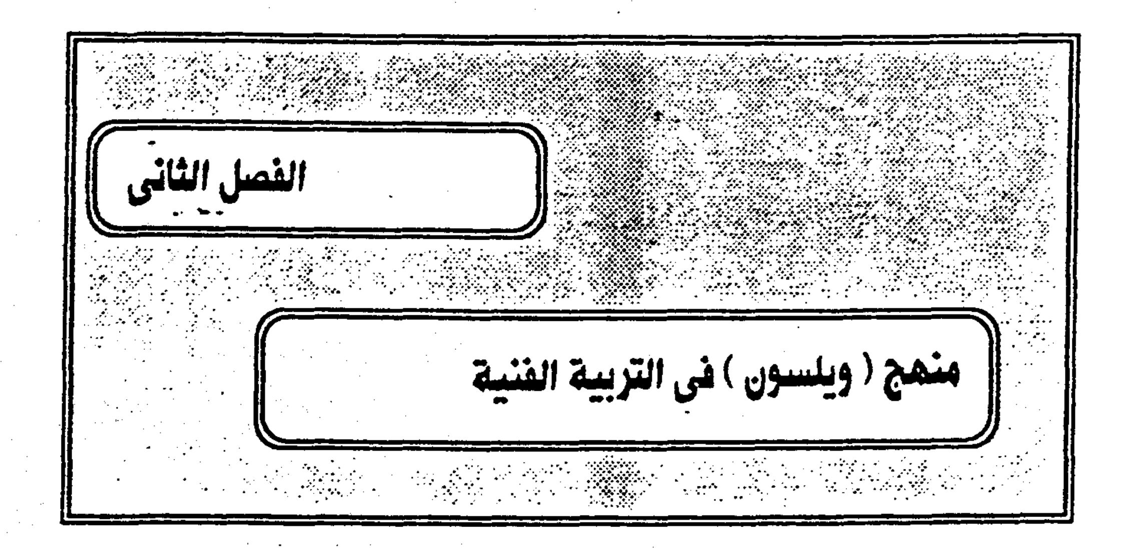
بالحلقة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي . ويؤكد على الدور الهام الذي يجب أن تقوم مادة التربية الفنية . مما يساعد على نمو الطفل المتكامل أي في الجانب المعرفي الذي يتعرف التلميذ من خلاله على المفاهيم ، والمصطلحات الأساسية للتربية الفنية بصورة متدرجة ، ومترابطة ، وشاملة ، ومرتبطة باستعداداته ، وقدراته ، ومفاهيمه ، من خلال مجموعة من المجالات التي يجب أن يعرفها التلميذ ليكون مواطنا صالحا في مجتمعه ، والجانب المهاري حيث تساعد التربية الفنية الطفل على تعلم المهارات اليدوية المختلفة لإنتاج الأعمال الفنية المسطحة ، والمجسمة بشكل ابتكاري بعيد عن الآلية التي تهتم بها المجالات العملية . والجانب الوجداني الذي يهتم بتنمية القيم والاتجاهات السليمة من خلال التربية الفنية بجميع مجالاتها . فلابد وأن يتم تحسين وتعديل سلوك التلاميذ من خلال ما ينتجونه من أعمال فنية مختلفة .

لذلك لا يمكن تحقيق هذا إلا عن طريق التخطيط العلمي السليم لمناهج التربية الفنية في ضوء الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج ، ومعرفة الدعامات التي ترتكز عليها تلك المناهج ، ومحاولة الاستفادة من تلك الدعامات في بناء مناهج التربية الفنية وتطبيعها بطباع المجتمع الذي يعيش فيه .

وحاليا يقوم مركز تطوير المناهج وإعداد المواد التعليمية بمجهودات كبيرة نحو الأخذ بالاتجاهات الحديثة في إعداد وتأليف كتب التربية الفنية لمرحلة التعليم الأساسي لجميع الصفوف الدراسية للحلقتين الدراستين للمرحلة .

وقد بنيت كثير من مناهج التربية الفنية على المستوى العالمي معتمدة على دعامات أساسية تيسر عملية التخطيط ، والتنفيذ للتدريس ، هذا إلى جانب التقييم . وهذا ما سوف يتم عرضه في الفصول التالية .





● **مقدمـــــــــة :**

قام ويلـــون " WILSON " بجمع أهداف التربية الفنية وحصرها فى ست مجالات اعتبرها أهداف معاشرة للتربية الفنية وهى كالآتى :

(١) أهداف ترتبط بالعلاقات : أى بمعرفة التنظيم البصرى للأشكال ووضعهـــا المكانى وألوانها والقيمة الفنية للشكل ، وكذلك الدرجة اللونية للشكـــل واستخدام الخامات لتحقيق قيم خاصة من العلاقات البصرية .

(٢) أهداف ترتبط بالرسالة التى يحتويها العمل الفنى : وهى قيم عاطفيـــة وقيم رمزية أو معنى رمزى ومعانى أخرى تظهر كنتيجة للتنظيمات البصريـــة فى العمل الفنى .

(٣) أهداف ترتبط بالاكتشافات من خلال العمل والملاحظة : وذلك عن طريـــق استخدام عناصر الطبيعة كمصادر للاثارة . خواص الخامات والأدوات كدوافع موجهة للانتاج الفنى والامكانات للحلول الفنية أثناء العمل الفنى .

(٤) أهداف مرتبطة بالقيم الجمالية للعمل الفني : عن طريق معرفة التشابهات والاختلافات داخل الأعمال الفنية لنماذج مختلفة من التراث ، وللأعمال الفنية الخاصة بالفن المعاصر ، والأعمال الفنية للمتعلمين .

(٥) أهداف ترتبط بالقيم الجمالية للخبرة البصرية : عن طريق التعرف على دور الفنان والصانع والمصمم والمصور والمعماري ودورهم في تنظيم المجتمع .

(٦) أهداف ترتبط بمهارات التشكيل : من خلال طبيعة الخامات والأدوات والقدرة على التعبير الفني بها ، والعمليات التي تساعد على الاكتشاف وإعادة التشكيل وتحسين الانتاج الفني والعمليات التي تساعد على الملاحظة والتحليل .

ثم قام ويلسون بعمل مصفوفة تضم بعدين أساسيين هما محتوى المنهج والسلوكيات المرتبطة بهذا المحتوى ، وصنف المحتوى إلى مكونات رئيسية هي :

(١) محتوى الفن
(٢) البناء التشكيلي
(٣) الموضوع
(٤) مجال الفن
(٥) المضمون الثقافي .
(٦) النظرية والتذوق الفني " التقييم "

كما ترجم الأهداف إلى سلوكيات وصنفها إلى مجموعات بحيث يمكن أن ترتبط كل منها بكل جزء من أجزاء محتوى المنهج لتحديد الأهداف المطلوبة وذلك عند الخلية الناتجة من تقاطع أحد الفئات الفرعية للسلوك مع أحد الفئات الفرعية من محتوى المنهج . والسلوكيات هي :

(١) الإدراك الحسي .
(٢) المعرفة اللفظية (المعلومات) .
(٣) الفهم.
(٤) التحليل
(٥) التقييم.
(٦) التذوق
(٧) الانتاج .

ويتضح ذلك من شكل رقم (٢) .

محتوى المنهج / السلوكيات في التربية الفنية	(١) الإدراك الحسي			(٢) المعرفة باللغة الفنية (المعلومات)						(٣) الفهم		(٤) التحليل			(٥) التقييم		(٦) التذوق			(٧) الإنتاج	
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	المهارة	الأفكار
(١) محتوى الفن																					
الخامة																					
الأداة																					
المعالجة الفنية																					
أسلوب التنفيذ																				(٢)	
(٢) السمات التشكيلية																					
القيم الحسية																					
التكوين																					
النمط الفردي																					
(٣) الموضوع																					
المناظر والأحوال الطبيعية				(٧)																	
الرموز والاستعارة																					
المضمون والأسلوب																					
(٤) مجال الفن																					
تصوير												(٥)									
تصميم																					
خزف																					
نحت													(٤)								
رسم																					
عمارة																					
معادن																					(٥)
:																					
(٥) المصادر الثقافية																					
الفنان																					
التاريخ																					
الكيفية																					
المكان																					
الثقافة الشعبية العامة																					
(٦) النظرية والتذوق الفني																					
النظرية الفنية																					
[illegible]																					

شكل (٢) مصفوفة ويلسون في التربية الفنية

وتشتق الأهداف من تلك المصفوفة عن طريق الخلية الناتجة من تقاطع أى عمود رأسى مع أى خط أفقى ، أى تقاطع فئة من السلوك مع فئة من المحتوى . فمثلا عند تقاطع سلوك (المهارة كسلوك من الفئة الرئيسية (الانتاج) مع (أسلوب التنفيذ) كمستوى فرعى من الفئة الرئيسية لمحتوى الفن ينتج .

الخلية رقم (أ) ويكون الهدف فى هذه الحالة هو أن :

- يتقن التلميذ أسلوب التنفيذ للعمل الفنى .

وعند (ب) يكون الهدف :

- يعرف المصطلحات المرتبطة بالعناصر الطبيعية .

وعند (ج) يكون الهدف :

- يحلل العمل الفنى الذى أمامه ويذكر عناصره .

وعند (د) يكون الهدف :

- يحلل عناصر التمثال ويشرح علاقة كل جزء بالآخر وبالكل .

وعند (هـ) يكون الهدف :

- يبتكر طفاية من الالمنيوم مستوحاة من أشكال النبات .

وهنا يكون الهدف محدد بصورة واضحة وقابل للقياس وتختلف الأهداف تبعاً لمستوى سن المتعلم وقدراته واستعداداته وميوله .

ويعرض المؤلف شرحاً تفصيلياً للبُعدين الأساسيين لبنية منهج التربية الفنية لويلسون كما يتضح من الشكل رقم (٢) ، وهما :

(١) محتوى المنهج

(٢) السلوكيات فى التربية الفنية .

● أولاً : محتـــوى المنهـــج :

قام ويلسون بتقسيم محتوى المنهج إلى ست مجالات أو فئات رئيسية أشتمل كل منها على مجموعة من الفئات الفرعية والتى تناولت المدركات والمفاهيم الأساسية فى التربية الفنية كما يلى :

(١) محتـــوى الفـــن :

يتضمن هذا المجال ما يشكل العمل الفنى فى أربع فئات فرعية هى :

- الخامة : مثل اللون والطين والورق والصبغات ... وهى الخامات التى يتشكل منها العمل الفنى .
- الأداة : وهى الأدوات والمعدات من فرش وريش ... وغيرها من أدوات تشكل العمل الفنى .
- المعالجات الفنية : وهى طرق التشكيل والبناء والتجسيم للعمل الفنى .
- أسلوب التنفيذ : وهو التكنيك المطلوب لانتاج العمل الفنى ويختلف من مجال إلى آخر .

(٢) البناء التشكيلى :

يتضمن هذا المجال ثلاث فئات فرعية ، هى :

- القيم الحسية : وهى العناصر الأساسية التى تسهم فى بناء العمل الفنى مثل: اللون والشكل والخط والملمس ... الخ .
- التكوين : ويشتمل على طريقة تركيب القيم الحسية وعلاقة كل عنصر بالآخر ويشتمل التكوين على عوامل مثل اتجاه الحركة والتوتر والاستقرار والحجم والمواقع والاتزان والأرضية والاغلاق والتقارب والمعتم والمضيء .
- النمط الفردى : وهى اختلاف السمة الفردية فلكل تلميذ أسلوب ونمط خاص .

(٣) الموضوع :

الموضوع في تدريس الفن التشكيلي يحتوى على الأفكار والعناصر الطبيعية والأحداث والرموز والاستفسارات الموجودة في الأعمال الفنية . ويتضمن هذا المجال ما يلي :

- العناصر والأحداث الطبيعية : والتي عادة ما تقرأ بصورة مباشرة ودون محاولة ربطها بأي معنى رمزي ، وأن تكون العناصر الطبيعية المستخدمة في الأعمال الفنية للطلاب من البيئة المباشرة للتلميذ وفي هذه الحالة يمكن أن تجمع خبرة الطالب المعرفية والعاطفية والبصرية داخل إطار واحد هو التعبير من خلال الأحداث التي عايشوها وفكروا فيها .

- الرموز والاستعارة : هي مستوى ثاني من الفهم للعناصر الطبيعية ويستخدم هنا اضافة معالجة جديدة على العناصر والأحداث والعوامل المختلفة في العمل الفني وهناك الرموز التقليدية المشتقة من الحضارة والرموز المتجددة عن طريق الفنانين .

- المضمون التعبيري : المضمون التعبيري للعمل الفني هو استخدام النتاج الفني النهائي كرمز متكامل وكيف يعبر هذا العمل عن حقبة معينة أو طبقة معينة أو دين معين أو فلسفة معينة كل ذلك قد يتبلور ويتركز في عمل فني واحد .

(٤) مجال الفن :

وهي المجالات المختلفة للانتاج الفني . فبالرغم من أن الأعمال الفنية تحتوى على عناصر واحدة ومتقاربة مثل الخط .. اللون ... الخ ، إلا أن طرق تنظيم هذه العناصر في مجالات مختلفة تكسب الأعمال الفنية معالجة جديدة ووظائف مختلفة ومشاكل تشكيلية مختلفة ، وتلك المجالات هي :

- التصوير والتصميم والخزف والرسم والطباعة والنسيج ... وغيرها من مجالات التربية الفنية العديدة .

(٥) المضمــون الثقافـــى :

ويشتمل على العوامل التى تؤثر فى طبيعة ومواصفات العمل الفنـــــى وهـــــــى :

- الفنان الذى أنتج العمل الفنى .
- تاريخ إنتاج العمل الفــــنى .
- الحقبة التاريخية للعمل الفنى .
- المكان الذى أنتج فيه العمل الفنى .
- الثقافة والفلسفة العامة وهى تمثل الاسلوب والمذهبالفنى والأسم الذى أطلق على العمــــل .

(٦) النظرية والتذوق الفنى " التقييم " :

- النظرية الفنية : والتى يطلق عليها التذوق وتهتم بتعريف طبيعة الفن .
- المستويات العامة للاحكام الفنية : والتى يمكن بواسطتها تقييم الأعمـــال الفنية والتى ينبع أساسا من النظريات العامة للتذوق .

● **ثانياً : السلوكيات فى التربية الفنية :**

قام ويلسون بتقسيم السلوكيات فى التربية إلى (٧) فئات رئيســـــــد أشتمل كل منها على مجموعة من الفئات الفرعية التى حبى ترتبط بفئات محتـــوى المنهج تنتج الأهداف أو نتاج العملية التعليمية للتربية الفنية ، وهذه الفئـــات هــــــــى :

(١) الادراك الحســـــى :

الادراك الحسى هو العملية التى يترجم الفرد من خلالها القيم الحسية التى يستقبلها إلى داخله ، ويعتبر الأساس الذى يبنى عليه بعض من أهــــداف التربية الفنية الكثيرة . ويعنى بتطور ونمو الحواس وهو كلى . وقد قـــــــم

الادراك الحسي إلى :

(١) علاقات داخل عمل فني واحـــد .

(٢) علاقات بين عملين فنيـــــين .

(٣) علاقات بين مدارس ومجموعات من الأعمال الفنية .

(٢) المعرفة اللفظية " المعلومات " :

تضمنت هذه الفئة ست فئات فرعية ، وهي :

(١) معرفة المصطلحات المختلفة في الفن : ويعنى القدرة على تذكر المصطلحات الخاصة بالفن التشكيلي مثل " كثافة اللون ، . . . ، الاغلاق ، . . . .

(٢) معرفة الحقائق : تحتوى على التواريخ وأسماء الفنانين و . . . والمصادر الأخرى لجمع المعلومات عن الفنون .

(٣) معلومات عن التقاليد : ويحتوى على معانى الرموز والعلاقات مثال ذلـــك علاقات الأجنحة في الفن القبطي بالقيم السماوية أو السمكة كرمز للخصوبـــة ويمكن اضافة تذكر الأشياء والمجالات والأحداث التى عادة ما يستخدمهـــا الفنانين في أعمالهم الفنية .

(٤) معلومات عن الاتجاهات الشائعة وتسلسلها في الفن : وتحتوى على معرفة العلاقة والتشابه بين الحركات الفنية عبر التاريخ .

(٥) معرفة التصنيفات والفئات المختلفة في الفن : وهي القدرة على التعرف علـى الأساليب لمجالات الفنون التشكيلية المختلفة والصفات التى تميز كل منها عن الأخـــــرى .

(٦) معرفة النظريات المختلفة في الفن : وتحتوى على فلسفات الفن مثـــــل التعبيرية والوحشية والنظريات التى وجهت الفنانين لانتاج أعمال فنيـــــة معينة . مثال ذلك نظرية اللون التى أثرت على المدرسة التنقيطيـــــــة والمدرسة المستقبليـــــة .

(٣) الفهـــم :

ويتضمن هذا المستوى فئتين فرعيتين ، هما :

(١) الترجمة : وهى تتمثل فى العناصر والأحداث والموضوعات والرمـــوز والمجازات الموجودة في العمل الفنى وعادة ما تعبر عن عناصر وجوانـــب للعمل الفـــنى .

(٢) التفســير : ويشمل التعامل مع العمل الفنى كشكل يعبر عن معنى كـــل واحـــد .

(٤) التحليــل :

يستخدم كوسيلة لتنمية قدرة الفرد على التذوق الجمالى أو كأســاس لتقييم العمل الفنى . ويعنى تجزئة العمل الفنى إلى العناصر المكونة لـــه وادراك العلاقة التى تربط تلك الأجزاء بعضها ببعض وبالكل الذى يحتويهـــا . وهناك ثلاث فئات للتحليل فى مجال الفنون كما وضعها ويلسون ، وهى :

(١) تحليل عناصر العمل الفنى : يشتمل على عدد عناصر العمل الفنى كلا علـى حده . ويعرض تلك العناصر قد يكون واضحاً ويمكن التعرف عليه بسهولـة بينما البعض الآخر يصعب تحديده كالعوامل التى تؤدى إلى تكامل التكويـن ومعرفة عناصر العمل الفنى تعتبر خطوة أساسية لإدراك طبيعة هذا العمـل وبدونها لا يمكن للفرد ادراك القيم الجمالية فى العمل الفنى .

(٢) تحليل العلاقة بين الأجزاء : يشتمل على تحديد العلاقات الأساسية بيـــن عناصر العمل الفنى ، وتهتم هنا بتحديد كيف يؤثر لون على لون مجاور لـه وكذلك تحديد إذا ما كانت الألوان تتلائم مع طريقة التعبير عن العناصـــر فمثلا إذا ما كانت العناصر واقعيةوالألوان غير واقعية .

(٣) تحليل علاقة الأجزاء بالكل : وربط الأجزاء بالكل هو عملية ابتكاريـــة حيث يسعى المحلل إلى الوصول إلى الصفات التى تثرى خبرته الجماليـــة .

كما تثرى فى نفس الوقت خبرة الآخرين بالعمل الفنى . ويعتبر ويلسون أن هذا المستوى يصعب الوصول إليه إلا أنه يعتبر من أهم الأهداف التى تسعى التربية الفنية إلى تحقيقها .

(٥) **التقييم :**

تتضمن هذه الفئة فئتين فرعيتين ، هما :

(١) **التقييم المرحلى** : فهناك معايير للحكم على العمل الفنى وهو الذى ينبنى على تحديد مدى ملائمة الشئ للوظيفة التى صنع من أجلها ، فمثلاً يقيم الكرسى على مدى احساسنا بالراحة أثناء الجلوس عليه إلى جانب قيمته الجمالية . كذلك تصميم اعلان جيد لا يكفى أن يكون جميلا ولكن يجب كذلك أن يعبر عن المنتج المعلن عنه بصورة جيدة .

(٢) **التقييم النهائى** : وضع أربعة معايير ومواصفات للحكم على العمل الفنى هى

أ - درجة التوافق والانسجام بين العناصر داخل العمل الفنى .

ب - درجة اندماج الأجزاء ووضوح الخبرة داخل العمل الفنى .

جـ - درجة استخدام الأدوات وابراز خصائص الخامات المختلفة فى العمل الفنى .

د - درجة التعبير عن الخبرة الجمالية من قيم مختلفة مثل " المتعة والألم والحزن والفرح ... التى يستمتع ويعيش بها المشاهد داخل العمل الفنى .

واعتبر ويلسون تلك المعايير أساسً للحكم النهائى والتقييم النهائى والشاملً على العمل الفنى .

(٦) **التذوق :**

يعتبر ويلسون التذوق نوع من التمكن والاستمتاع والتقدير لما يحكى أن يقدمه العمل الفنى ، ويأتى الدور الهام للفن فى المجتمع من تلك الفئة . وقدم ثلاث فئات فرعية أساسية فى التذوق ، هى :

(١) التقدير : وهو الاعتزال بالعمل الفنى سواء عمل التلميذ أو فنان .

(٢) التقمص : وهو التفاهم والتعاطف مع الذين يعملون فى مجال الفنون . . .

بمعنى أن يدرك التلميذ ماذا يكون احساسه أو سلوكه لو أصبح فنان .

(٣) الاحساس : وهو الارتقاء بمستوى حساسية الفرد لاثراء خبرته الجمالية .

(٧) الإنتـــاج :

اعتبر الانتاج من أهم الفئات فى مجال التربية الفنية ، واشتمل على :

(١) المهارة : وهى الوصول إلى الاتقان والتحكم فى الخامة والأداة والدقة فـــى تحديد العناصر والتعبير عنها ، ودور المهارة واضح فى التأثير على جـودة العمل الفنى .

(٢) الابتكار : وضع ويلسون الابتكار فئة فرعية للانتاج واعتبر أن انتاج العمـــل الفنى يجب أن يحتوى على البعد الابتكارى ، ووضع أربع مستويات للابتكـار هـــى :

أ ـ إتساع الحدود : ويعنى تقديم موضوعات وأشكال فنية جديدة عـــن المألوف من خلال التركيبات أو الاضافات الجديدة .

ب ـ الاختراع : ويعنى خلق موضوع أو شكل جديد .

جـ ـ التنظيم الجمالى : ويعنى تنظيم العناصر التشكيلية لتكوين كـــل متزن ومتناغـــم .

د ـ تحطيم الحدود : ويعنى خلق موضوع وشكل جديد لعمل فنى قديم .

● استخدام مصفوفة ويلسون فى بناء مناهج ووحدات ودروس للتربية الفنية :

أن مصفوفة ويلسون فى التربية الفنية تساعد مخططى المناهج لتحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها لمختلف الأعمار كما تساعد معلم التربيـــة الفنية فى تخطيط التدريس أيضاً على مستوى الوحدات التدريسية والدروس ، حيث يوجد فئات عديدة ومتنوعة تساعده على تحديد أنماط السلوك المراد تعلمـــه التلميذ ، بشكل متوازن ومتكامل مع جوانب النمو الثلاثة (المعرفيـــــة ـ

والمهارية - والوجدانية) وبالتالى تساعده فى تقييم الأعمال الفنية الخاصة بالتلاميذ عن طريق تحديد المعايير الأساسية التى تحدد من خلال الخلية الناتجة من تقاطع فئة من السلوكيات مع فئة أخرى من محتوى المنهج .

وتطبيقاً لما سبق الاستفادة من التحليلات الكثيرة لجوانب النمو المختلفة ، والتى تدل على نواتج التعلم المرغوبة والمحددة فى مستويات مختلفة . فلو خططت محفوفة بشكل آخر من خلال تحديد لجوانب النمو المختلفة وفقاً لتصنيفات بلوم ، وسمبسون ، وكراثوهيل ، وكوثر كوچك ، وذلك لتحديد مستويات أدق وأكثر تفصيلاً وشمولاً . واستخراج المفاهيم الأساسية الفنية وكذلك التعميمات . وتحدد الأهداف فى ضوء تلك المفاهيم حتى نتأكد أن المتعلم قد نما نمو متزن ومتكامل وإكتسب هذه المفاهيم بشكل إجرائى قابل للقياس بعد الإنتهاء من العملية التعليمية . فتكون كما فى شكل (٣) ، والذى يوضح تحديد مستويات تعلم المفاهيم المتضمنة فى التدريس لإشتقاق الأهداف التدريسية فى جوانب النمو الثلاثة ، أما شكل (٤) فهو تخطيط يوضح نواتج تعلم هذه المفاهيم فى تكامل وتوازن لجوانب النمو الثلاثة .

محتويات مناهج التربية الفنية: المجال الفني	الموضوع	التعميمات والمفاهيم الأساسية الفنية في التدريس: عناصر العمل الفني	أسس العمل الفني	القيم الفنية والتعبيرية والجمالية	الجانب المعرفي: التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقسيم	الجانب المهاري: الملاحظة	التقليد	التجريب	الممارسة	الاتقان	الابداع	الجانب الوجداني: الانتباه	التقبل	الاهتمام	تكوين الاتجاه	تكوين النظام القيمي	السلوك القيمي
التصميم	تصميم غلاف كتاب	× اللون			×			×			×		×					×				×
			⊗ الاتزان ⊗ الوحدة ⊗ الترابط					⊗	⊗		⊗		⊗					⊗	⊗			
				● التوافق اللوني		●			●				●		●	●		●		●		
وهكذا في باقي مجالات التربية الفنية والموضوعات بالمنهج الدراسي لأى صف دراسي	----	----	----	----																		
----	----																					
----	----																					
----	----																					
----	----																					
----	----																					

مفتاح رمزي للتعميمات والمفاهيم المتضمنة في التدريس

المفهوم	الرمز الدال له
اللون	×
الاتزان - الوحدة - الترابط	⊗
التوافق اللوني	●

شكل (٢) يوضح تحديد مستويات تعلم المفاهيم المتضمنة في التدريس لإشتقاق الأهداف التدريسية

الجانب المعرفى	عناصر العمل الفنى	أسس العمل الفني	القيم الفنية والجمالية	الجانب المهارى	عناصر العمل الفنى	أسس العمل الفنى	القيم الفنية والجمالية	الجانب الوجدانى	عناصر العمل الفنى	أسس العمل الفنى	القيم الفنية والجمالية
التذكر	×			الملاحظة	×	⊗		الانتباه			
الفهم			●	التقليد				التقبل	×	⊗	●
التطبيق				التجريب	×	⊗	●	الاهتمام		⊗	
التحليل	×	⊗		الممارسة				تكوين الاتجاه			●
التركيب		⊗	●	الاتقان			●	تكوين النظام القيمي			
التقييم				الابداع			●	السلوك القيمي	×		

شكل (٤) يوضح تخطيط نواتج التعلم للمفاهيم المتضمنة فى التدريس في تكامل وتوازن لجوانب النمو الثلاثـــة

وتشتق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية فى شكل متـــــوازن ومتكامل . والتى ترتكز حول تعلم المفاهيم المحددة وهى دائماً عبارة عن عناصـــر للعمل الفنى وأسس لهذا العمل والقيم التى تتحقق من خلال انتاج هذا العمـــــــل سواء أكانت قيم فنية أو معنوية أورمزية ... الخ .

فتكون الأهداف فى حالة تصميم غلاف كتاب كموضوع فنى لمجـــــال التصميم مثلا كما يلى :

رقم الهدف	الرمز الدال على المفهوم	الأهداف مصاغة صياغة إجرائية
		أولاً : الأهداف المعرفية :
١	×	يحدد الألوان فى دائرة الالوان .
٢	×	يتعرف على أوجه الشبه والخلاف بين الالوان الساخنـــة والبـــــاردة .
٣	⊗	يوضح أسس التصميم الجيد لغلاف كتاب من خلال الوحدة الهندسية الملونه .
٤	⊗	يلخص مفهوم كلاً من الاتزان والوحدة فى تصميم الغلاف .
٥	●	يعطى أمثلة للمتوافقات اللونية من حوله .
٦	●	يكتب معنى التوافق اللونى .
		ثانياً : الأهداف المهارية :
١	×	يشاهد التصميمات اللونية التى تعرض عليه .
٢	×	يجرب خلط الالوان لإنتاج ألوان متوافقة .
٣	⊗	يلاحظ مراعاة أسس التصميم فى تنفيذ الأغلفة التى تعرض عليـــــه .
٤	⊗	يحاول تصميم غلاف كتاب من خلال الوحدة الهندســـــية مراعياً أسس التصميم فى مساحة ١٨ × ٢٤ سم .

٥	●	ينفذ التعليمات الخاصة بوضع الألوان المتوافقة على التصميم .
٦	●	يتحكم فى تحقيق قيمة التوافق اللونى من خلال الوحدة الهندسية فى التصميم .
٧	●	يخرج التصميم بشكل يتحف بالجمالية .
		ثالثاً : الأهداف الوجدانية :
١	⊗ × ●	يتقبل شرح المعلم للمفاهيم المختلفة (اللون - أسس التصميم - التوافق اللونى) .
٢	⊗	يبتدى اهتماما بمراعاة أسس التصميم أثناء تصميمه الغلاف .
٣	●	يفضل الالوان المتوافقة للتصميم .
٤	×	يحافظ على الدقة والاهتمام أثناء التلوين للتصميم .



الفصل الثالث

منهجى " تشابمان وارنون " فى التربية الفنية

●أولاً : منهج " تشابمان " فى التربية الفنية :

كان هدف " تشابمان " من إعداد منهج التربية الفنية هو تحقيق الأشباع أو التكامل الذاتى من خلال ممارسة الفن ، فقامت بعمل محفوفة أشتملت على بعدين أساسيين هما :

(١) محتوى الفن : الذى صنف إلى خمس نقاط رئيسية " فئات رئيسية " ، دون التعرض إلى الفئات الفرعية مثل ويلسون ، وتلك الفئات هى :

أ - تكوين الأفكار .

ب - بلورة وتطويع الأفكار فى مجال التعبير الفنى .

ج - التنفيذ والممارسة بمختلف الخامات .

ج - التذوق الفنى والنقد .

هـ - التقييم .

(٢) الركائز : واعتمد على ثلاث ركائز علمية أساسية ، هى :

أ - المتعلم

ب - الفنان وعمله ومجال الفن من خلال المدارس الفنية

جـ - دور الفن فى المجتمع

ويتضح ذلك من شكل رقم (٥)

الركائز / محتوى الفن	(١) المتعلم	(٢) الفنان وعمله	(٣) دور الفن فى المجتمع
(١) تكوين الافكار			
(٢) بلورة وتطويع الأفكار فى مجال التعبير الفنى		(أ)	
(٣) التنفيذ والممارسة بمختلف الخامات			
(٤) التذوق الفنى والنقد			
(٥) التقييم			

شكل (٥) : يوضح مصفوفة " تشابمان " فى التربية الفنية

فتشتق الأهداف من تلك المصفوفة بصورة محددة عن طريق الخلية الناتجة من تقاطع أى ركيزة من الركائز الثلاث مع أى فئة من فئات محتوى الفن . كما يتضح من المثال الآتى :

عندما تتقاطع الركيزة الثانية " الفنان وعمله " مع الفئة الرئيسية الثانية " بلورة وتطويع الأفكار فى مجال التعبير الفنى " . تنتج الخلية (أ) فيكون الهدف : " يشرح طريقة بلورة وتطويع الأفكار الخاصة بالفنان " . . .

والشرح التفصيلى للركائز الثلاثة فى بنية منهج " تشابمان " هو كما يلى :

(١) الركيزة الأولـــى :

اختصت الركيزة الأولى في منهج تشابمان بالمتعلم نفسه ، حاجاتــه وقدراته واستعداداته وكيفية تكوين الأفكار وقدرته على بلورتها فى مجال التعبير الفنى ثم التنفيذ والممارسة الفنية بمختلف الخامات ومقدارتذوقه الفنى وحكمه على الأعمال ثم التقييم وهو اصدار الحكم النهائى على عمله وأعمال الآخرين .

(٢) الركيزة الثانية :

يدرس المتعلم بعض الفنانين وأعمالهم الفنية التى تعبر عن الطبيعة والأشخاص وغيرها . . . حتى يدرك كيف كون الفنان أفكاره من المصادر المتعددة حوله وبلورته فى مجال تعبيره الفنى . وما هى الخامات التى استخدمها فـــى ممارسته للعمل الفنى ، وما هو مقدار تذوقه الفنى لأنه ممارس فى هذه الحالـــة يختلف عن المتعلم فلابد من أن يتابع الحلول الفنية للمشكلات التشكيلية التـــى يبرزها الفنان من خلال أعماله التى يتعرف عليها المتعلم . ثم اصدار الحكـــم على هذا العمل .

(٣) الركيزة الثالثة :

وتختص الركيزة الثالثة وهى دور الفن فى المجتمع بالتعرف علـــى الصفات الأساسية فى الحضارة والذى يتم من خلال معرفة الأشكال والعناصر البصرية أو الانتاج التشكيلى التى خلفها المجتمع وتلك الأشكال التى تتمثل فى التـــراث الخاص بالمجتمع ، فلابد من أن يتعرف عليها المتعلم مع تأكيد دورها فـــى تأكيد الصفات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى المجتمع ، وتحليل كيـــف نشأت تلك العناصر التشكيلية فى المجتمع وبمقارنتها من مجتمع إلى آخر .

استخدام وجهة نظر تشابمان في بناء منهج التربية الفنية :

وضعت تشابمان بعدين أساسيين وأعتمدت عليهم في بناء منهج التربية الفنية . البعد الأول وهو محتوى الفن الذى أشتمل على خمس فئات رئيسية . والبعد الثانى كانت الركائز وهي عبارة عن ثلاث ركائز علمية ، والعلاقة الناتجة عن التقاطع لأى ركيزة من الركائز الثلاث مع أى فئة من فئات محتوى الفن تنتج الاهداف تكون محددة بالفئة المراد تحديد الأهداف لها . وتختلف تلك المصفوفة عن مصفوفة ويلسون حيث أنها لم تتعرض إلى فئات فرعية في محتوى الفن مثل ويلسون ، وأعتمدت على ثلاث ركائز علمية ولكن ويلسون قسمها إلى سلوكيات . فتساعد تلك المصفوفة مخططى المناهج في تحديدهم لما يقدم للمتعلم وكيفية اختياره ، كما يضع المشكلات التى يواجهها المتعلمين مع وضع الحلول المناسبة لها من خلال تناول الفنان تلك المشكلات من ناحيةوالتراث من ناحية أخرى .

● ثانياً : منهج " أرنون " :

تناول آرنون توصيف للعمليات العقلية وأعتبر هذا التوصيف هيكل بنائى عام يصلح لأى مادة دراسية . فخطط مصفوفة اشتملت على بعدين أساسيين هما :

- البعد الأول : جوانب النمو الثلاثة وقسمها إلى :
  - أ - الجانب الحسى .
  - ب- الجانب الوجدانى ..
  - جـ- الجانب المعرفى .
- البعد الثاني : أسلوب الأداء ويحتوى على خمس مستويات رئيسية هى :
  - (١) المفاهيم (٢) القيمة
  - (٣) الاجراء (٤) الافتراض
  - (٥) التقييم

وعند تقاطع أي مستوى من مستويات أسلوب الأداء الخمس مع أي جانب من الجوانب الثلاثة ينتج مستوى جديد فرعي يحدد من خلاله الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية . كما يتضح من شكل رقم (٦) الذى يمثل مصفوفة أرنون لتوصيف العمليات العقلية .

جوانب النمو	أسلوب الأداء				
	المفاهيم	القيمة	الإجراء	الافتراض	التقييم
الجانب الحسى	الادراك	التمييز	التنفيذ	الترابط	القياس
الجانب الوجدانى	التفضيل	التذوق	التأثير	التقمص	التقييم
الجانب المعرفى	الفهم	التحليل	التطبيق	التحويل	التركيب

شكل (٦) : يوضح مصفوفة " آرنون " لتوصيف العمليالت العقلية

وتلك الأهداف التى تتحدد بصورة إجرائية أيضا تختلف من مستوى إلى مستوى آخر . فقد يتطلب سن معين مستوى معين يختلف عن سن آخر . كما هو واضح بالمصفوفة ولشرح الجوانب الثلاثة ومستويات أسلوب الأداء الخمس يمكن القول كما يلى :

أولاً : الجوانب الخاصة بالنمو :

(١) الجانب الحسى :

وهو الجانب الذى يتناول المدخلات الحسية المدركة من خلال الحواس

(٢) الجانب الوجدانى :

وهو الجانب الخاص بالأحاسيس والقيم والاتجاهات .

(٣) الجانب المعرفى :

وهو الخاص بالقوانين والقواعد والمصطلحات والتعاريف التى تتصل بالأفكار .

ثانياً : مستويات أسلوب الأداء :

(١) المستوى الأول : المفاهيم :

يتصل هذا المستوى بالأفكار . فإذا كان الهدف من المادة الدراسية الطلاقة فى الأفكار ، فلابد من أن يكون الناتج حصيلة من المعرفة متصلة بالمادة الدراسية نفسها .

فعندما يتقاطع هذا المستوى مع الجانب الحسى ينتج مستوى فرعى جديد هو مستوى الادراك . فعند هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يطلق مسمى فيطابق العنصر بأسمه .

وفى الجانب الوجدانى ينتجمستوى التفضيل . فعند هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يعبر عن داخله بالتفضيل أو عدم التفضيل .

وفى الجانب المعرفى ينتج مستوى الفهم .. فعند هذا المستوى يصل المتعلم إلى معرفة كيفية تنظيم العناصر في مفاهيم مبنية على صفاتها المشتركة

(٢) المستوى الثانى : القيمة :

يتصل هذا المستوى بوضوح العلاقات . فإذا كان الهدف هو وضوح العلاقات بين عنصر وقيمة أو خامة أو طريقة تشكيل ، فيكون الناتج هو التمييز بين العناصر المختلفة التى تعرف عليها .

فعندما يتقاطع هذا المستوى مع الجانب الحسى ينتج مستوى فرعى جديد هو مستوى التمييز . فعند هذا المستوى يستطيع المتعلم التمييز والمقارنة بين عنصرين

وفى الجانب المعرفى ينتج مستوى التحليل . فعند هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يحدد ويحلل الأسس التى أدت إلى هذا الأختيار وهو تحديد للعنصر القيم .

(٣) المستوى الثالث : الإجراء :

يتصل هذا المستوى بالكيفية . فإذا كان الهدف هو المرونة فى أساليب الأداء فيكون الناتج هو التخطيط لإنهاء عمل معين أو السير فى الانتاج لانتاج شيء ما .

فعندما يتقاطع هذا المستوى مع الجانب الحسى ، ينتج مستوى فرعى جديد هو مستوى التنفيذ ، فعند هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يحاول ويجرب من خلال العمل أن ينفذ عمل الشيء المراد .

وفى الجانب الوجدانى ينتج مستوى التأثير ، فعند هذا المستوى يصل المتعلم إلى كيفية التحكم والاصرار على عمل هذا الشيء .

وفى الجانب المعرفى ينتج مستوى التطبيق . فعند هذا المستوى يصل المتعلم إلى معرفة كيفية تنظيم الخبرة واختيار الخطوات وأسلوب العمل ليجعل هذا الشيء يؤدى وظيفته .

(٤) المستوى الرابع : الافتراض :

يتصل هذا المستوى بوضع الغروض ، فإذا كان الهدف هو وجهة النظر المبنية على التخيل فيكون الناتج هو أن يكون المتعلم قادرا على تحويل وجهة النظر التقليدية إلى مفهوم جديد .

فعندما يتقاطع هذا المستوى مع الجانب الحسى ، ينتج مستوى فرعى جديد ، هو مستوى الترابط. فعند هذا المستوى يكون المتعلم قادراً على ايجاد العلاقة بين العناصر المتشابهة والغير متطابقة ، أو متشابهة فى الشكل ، وفى

الشكل ، وفى الجانب الوجدانى ينتج مستوى التقمص ، فعند هذا المستوى يكون المتعلم قادرا على وضع نفسه فى الموقف الآخر . وهو التعبير عن الموضوع بأكثر من طريقة . ويتصل هذا المستوى بالمشاعر إلى حد كبير .

وفى الجانب المعرفى ينتج مستوى التحويل ، فعند هذا المستوى يكون المتعلم قادرا على استخدام عناصر جديدة لالقاء الضوء وتغيير وجهة النظر فى الموضوع . وهى أفكار على مستوى عال من الخيال .

(٥) المستوى الخامس : التقييم :

يتصل هذا المستوى بالاحكام . فإذا كان الهدف هو الكفاءة فى بناء المنطق ، فيكون الناتج أن يحدد بوضوح السبب الذى تبنى عليه اختياره أو تطبيقه أو تحديده للمدرك .

فعندما يتقاطع هذا المستوى مع الجانب الحسى ، ينتج مستوى فرعى جديد هو مستوى القياس . فعند هذا المستوى يقوم المتعلم بالتبرير والدفاع عن هذا المدرك من خلال معيار ومواصفات منطقية .

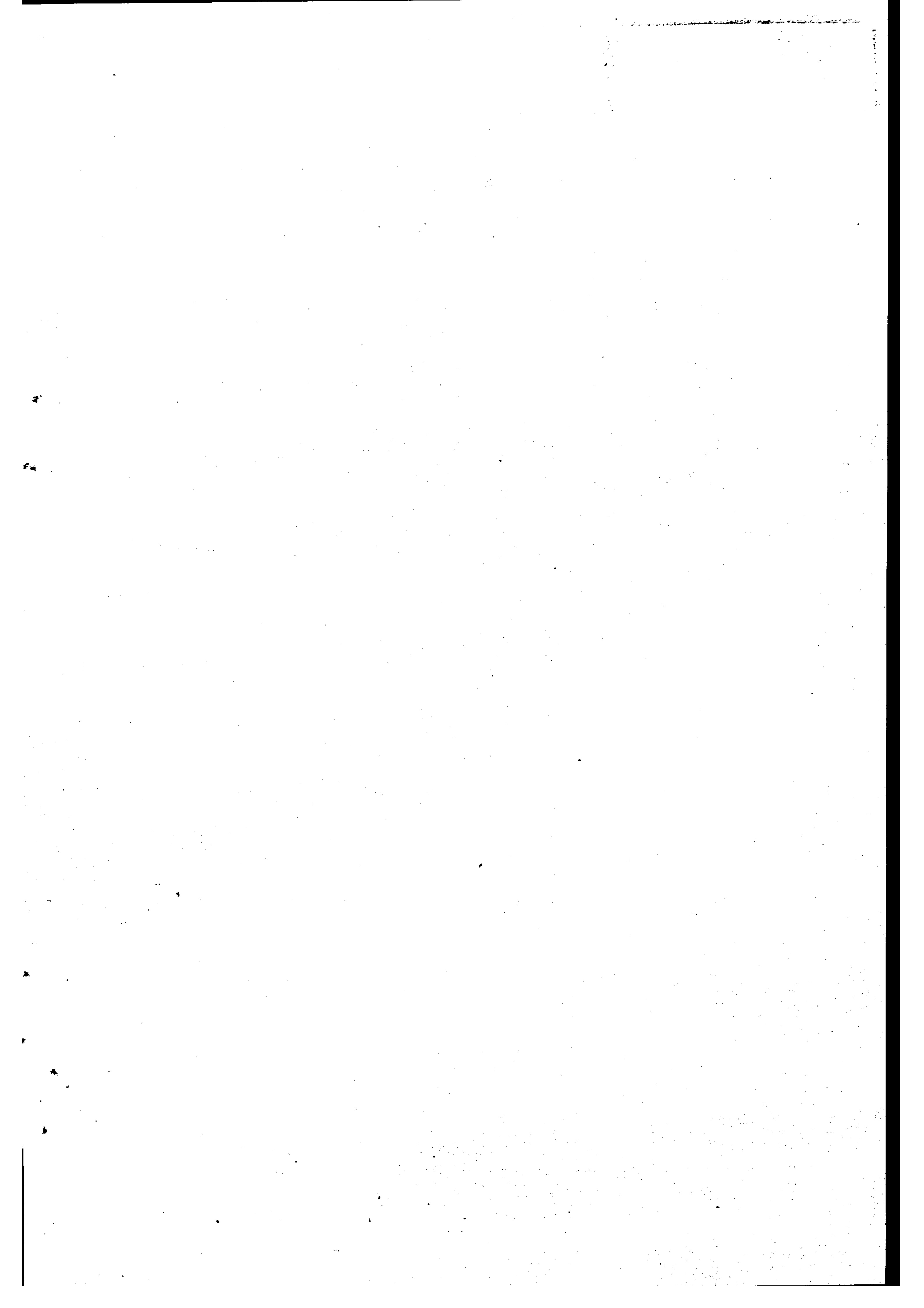
وفى الجانب الوجدانى ينتج مستوى التقييم . فعند هذا المستوى يكون المتعلم قادرا على التعرف على القيمة الاساسية لهذا المدرك من بين القيم المختلفة التى يمكن أن تمثل سبب أساسى لاتخاذ القرارات .

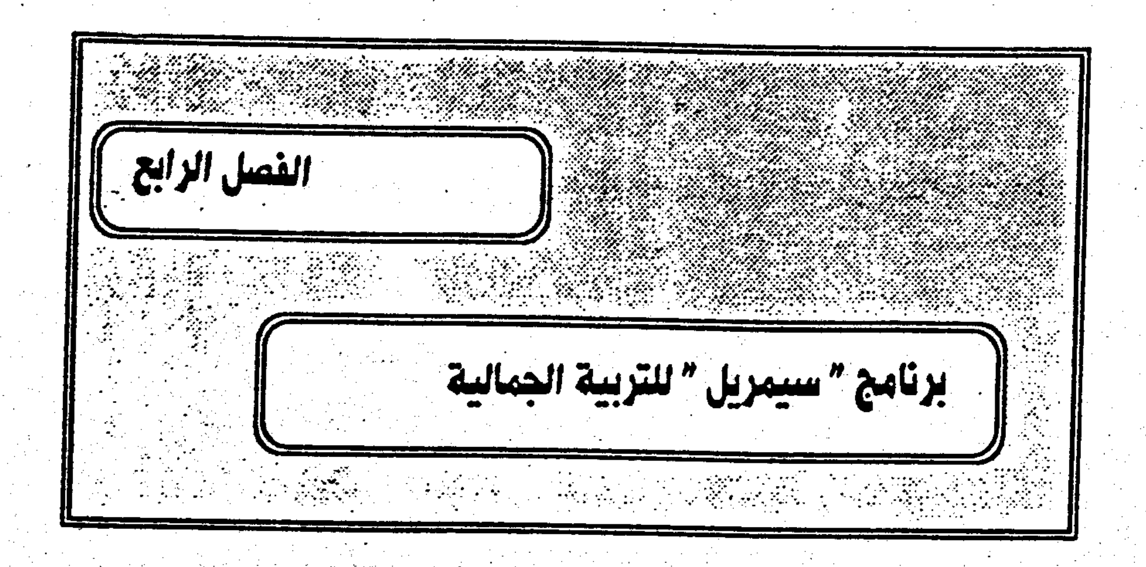
وفى الجانب المعرفى ينتج مستوى التركيب .، ويقوم المتعلم فى هذا المستوى بخلق كل جديد أكثر تحديداً من خلال معرفته للمواصفات والقيمة الأساسية للمدرك فيدمج العوامل الايجابية ويستبعد العوامل السلبية أثناء تشكيل فكرة جديدة .

● إسهام منهج " أرنون " في بناء منهج للتربية الفنية :

وضع أرنون بعدين أساسيين هما الجوانب النمو كبعد أول ومستويات الاسلوب كبعد ثاني . أشتمل البعد الأول على ثلاثة جوانب أما البعد الثاني فتضمن خمس مستويات رئيسية ، فعندما يتقاطع أي مستوى من مستويات أسلوب الأداء مع أي جانب من الجوانب الثلاث ينتج مستوى جديد فرعي محدد . عكس ويلسون وتشابمان لأنه محدد بمستوى لتحديد الهدف الذي نريده ، فمن خلال تلك المستويات يستطيع مخطط المنهج أن يحدد الأهداف بدقة ووضوح وتسلسل منطقي ، فيقدم للمتعلم مجموعة من المفاهيم لتنمية قدراته ، مع المرونة في التعريف بالمادة ، وتنظيم الخبرات في تسلسل منطقي في حدود قدراته واستعداداته . كذلك تعريفه بالعلاقة بين العناصر المتشابهة ووضع مبررات منطقية أثناء تقييم الأعمال الفنية .







● مقدمـــــة :

سيمريل : هى شركة خاصة غير تجارية تعمل بالتعاقد مع مكـــتب التربية الامريكى ومعهد التربية ، أقسام الصحة والتربية والشئون الاجتماعيـة فى انتاج مواد تعليمية مختلفة • فمن تلك المواد برنامج سميريل للتربيـــة الجمالية • وهو من أكثر البرامج التى انتشرت بصفة عامة فى مجال الفـــن التشكيلى والموسيقى وفن الباليه ، حيث يعتبر الفنون وحدة متكامل تعمـــل على تنمية المشاعر والاحاسيس والوجدان •

فبرنامج سيمريل للتربية الجمالية فى مجال الفن التشكيلى يعمل على تنمية المعرفة والمهارات الاساسية فى الفن الى جانب تنمية المشاعـــر والاحاسيس والوجدان من خلال اعتماده على النماذج السلوكية المحددة فـــى صياغة الاهداف والتى بدت مناسبة تماما مع طبيعة الانشطة الجمالية فـــى التربية الفنية • ولقد حددت كثير من الموضوعات الخاصة بتلاميذ المرحلة

الابتدائية • وهى فى صورة وحدات تدريسية كثيرة يتم الاختيار من بينها وفقـا لما يتلائم مع ظروف وامكانيات كل بيئة وقدرات واستعدادات التلاميذ • من تلك الوحدات وحدة عن القيم التعبيرية التى تناولت الانفعالات فى حالة الحزن والفح والضحك والالم وغيرها من القيم التعبيرية وتلك فى مجال التصوير بالالوان • وحدة أخرى عن علاقات الشكل • فتناولت بعض أسس التصميم من خلال معالجة الشكل بالارضية والجزء بالكل • وهناك وحدة أخرى فى مجال النحت وهى عن الحيوان وباستخدام خامة الطين وهى دراسة للفورم والملامس •

●أهداف برنامج سيمريل للتربية الجمالية :

لهذا البرنامج أربعة أهداف أساسية هى :

الهدف الاول : أن المخططين لهذا البرنامج يعتبرون أن لتعليم الفن أهمية كبرى لارتباطه بالطرق التاريخية للنقد واسهامه فى التعليم الكلى للفرد من خلال تزويده بالمعرفة • فالاشياء المهمة تاريخيا والتى يقدرها المجتمع عادة ماتكون أهدافا للفن • فلابد من أن يدرس المتعلم الفنون القديمة ليتكون لديه المعرفة عن الفن ويكون قادر على تحليل ونقد موضوعات الفن المختلفة •

الهدف الثانى : يعمل هذا البرنامج على تنمية لغة الفن للدراسين عن طريق الطرق المستخدمة لوصف المصطلحات الفنية فى العمل الفنى ، والتى تساعدهم على اصدار الاحكام الجمالية على الاعمال الفنية المختلفة •

الهدف الثالث : لقد خطط هذا البرنامج لاتاحة الفرصة لتنمية القدرات التعبيرية والابتكارية للتلميذ عن طريق الخبرة الفنية التى ينتج عنها عملية ابتكار • مثل انتاج اناء خزفى ، تكوين صورة ، نسخ قطعة قماش ، •••• الخ فهم يعتبرون ممارسة الفن هدف مدى الحياة سواء بصورة عمل أو بصورة احتراف •

الهدف الرابع : ولقد خطط هذا البرنامج أيضا لمعرفة دور تاريخ الفن فى توضيح الانجازات الفنية لكل مجتمع • وهذه الانجازات تتمثل فى الاعمال الفنية المختلفة لكل حضارة على حدة • فهذه الاعمال تصبح معلومات للبحث والمقارنة ويتم تحليل وتفسير أثر هذا الانتاج عن المجتمع •

وأنه فى ضوء تلك الاهداف لبرنامج سيمريل للتربية الجمالية يمكن أن يستفيد كل من الطالب والمدرس والمدرسة • فالطالب يستفيد من خلال اعطائه المعرفة عن الفن ، ويساعده على اصدار الحكم الافضل ، والقائم على المعرفة بالنسبة للعمل الفنى ، كما يوفر له فرصة لابتكار الاعمال الفنية فى مجالات الفن المتنوعة مستفيدا من أعمال الفنانين والتراث كنماذج أفضل لانتاج الاعمال الفنية ، والمدرسة عن طريق توفير المنهج العام للتربية ، والمجتمع من خلال الإسهام فى الارتقاء بالمستوى الثقافى له ، فيركز على تاريخ فى كل الحضارات ، ومعرفة الفنانين ومجالاتهم وأعمالهم المختلفة • وبذلك يرتقى بالفن لصفاته الجمالية المرجوة والمطلوبة •

● الدعامات التى يقوم عليها برنامج " سيمريل " للتربية الجمالية :

تشكل هذه الدعامات القواعد والاسس التى يقوم عليها برنامج سيمريل للتربية الجمالية • فتتشكل بها الافكار وبالتالى فان الانشطة التعليمية تصمم لكى يقوم المتعلم بدور المثال والرسام والخراف والمشاهد والناقد •

○ وهذه الدعامات هى :

(١) الفنان وعمله :

تهتم دعامة الفنان وعمله بدراسة لبعض مشاهير الفنانين للتعرف على أعمالهم الفنية • ومجالاتهم الفنية وما تتميز به أعمال كل منهم • كما تبين المصادر التى يلجأ أو يأخذ منها الفنان أفكاره وتعبيراته الفنية • فبعض الفنانين يتجه الى الطبيعة الفطرية والبعض الاخر يتجه الى الموضوعات

العامة الانسانية فيدرس المتعلم الاعمال الفنية التى تعبر عن الطبيعة والاشخاص والبيئة المصنوعة حتى يدرك كيف كانت تلك العوامل مصادر وحى والهام للتعبير الفنى .

(٢) لغة الفن :

وتهتم تلك الدعامة بتنمية قدرة المتعلم على فهم وتذوق الفن من خلال المنهج الذى يشتمل على المصطلحات والطرق المستخدمة لوصف ونقد الصفات الجمالية للاعمال الفنية . فتصبح خطوة أولى مهمة فى تعليم التلاميذ أن يكونوا متذوقين للفن .كما تستخدم لغة الفن كوسيلة يمكن للتلاميذ عن طريقها وصف وتحليل واستيعاب الصفات الاساسية وبعد ذلك اصدار الحكم على العمل الفنى وهكذا يكتسب التلميذ لغة الناقد التى تجعله أكثر قدرة على اختيار أشكال الفن وتحديد قيمته بالنسبة له .

(٣) دور الفن فى المجتمع :

وتختص تلك الدعامة بالتعرف على الصفات الاساسية للحضارة والذى يتم من خلال معرفة الاشكال والعناصر البصرية أو الانتاج والتراث التشكيلى الذى خلفه المجتمع . وتقدم هذه العناصر الى المتعلم مع توضيح دورها فى تأكيد الصفات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى المجتمع - وتحليل كيف نشأت تلك العناصر التشكيلية فى مجتمع ما ومقارنتها من مجتمع الى آخر ، كما تركز هذه الدعامة على الدور الفعال الذى يمكن أن يسهم به الفن فى المجتمع ، ومدى تأثيره على المجتمع فى ظروفه المختلفة والمتغيرة .

(٤) العمليات الفنية والانتاج :

وتهتم باتاحة الفرصة للممارسات الفنية بهدف تنمية المهارات اليدوية والقدرات التعبيرية والابتكارية لدى التلاميذ . وهذا الهدف يعتبر من أهم أهداف التربية الفنية . وممارسة الفن يمكن أن يكون هدفا مدى الحياة، بالاضافة الى ذلك فان الاسهام فى الابتكار يؤدى الى فهم أفضل لهدف التربية الفنية .

● **طريقة اعداد الوحدات التدريسية فى برنامج سيمريل :**

لاعداد الوحدات التدريسية فى برنامج سيمريل للتربية الجمالية يقسم المسئولون أنفسهم الى مجموعات عمل • المجموعة الاولى أو الفريق الاول ويكون مسئولا عن اعداد الوحدات بصورتها الاولية ويتكون هذا الفريق من مدرس الفصل وبعض الاشخاص المتخصصين فى الفن • أما المجموعة الثانية أو الفريق الثانى فيكون مسئولا عن التقييم ويسمى بفريق التقييم والذى يقوم بدور التدعيم والخدمات •

وتبنى الوحدات فى هذا البرنامج فى ضوء مجموعة من المسلمات هى :

١ - صلاحية الشئ المراد تقديمه للتقييم •
٢ - للتقييم اتجاهان احدهما يكون أثناء العملية والاخر فى نهاية الانتاج ، وكلاهما هام وضرورى وعلى قدم المساواة فى عملية التقييم •
٣ - معايير العملية ومعايير الانتاج متساويين فى الاهمية فى أداء التقييم•
٤ - تقييم الموضوع تتساوى فى الاهمية مع الامداد بالمعلومات وقرارات العمل •

ان تقييم المواد التدريسية يعتبر أحد الموضوعات الهامة التى اهتمت بها هيئة سيمريل وأصبح المربون أكثر ادراكا لمسئوليتهم فيما يتعلق بكيفية اكتشافهم للوسائل التى يمكن عن طريقها تحسين المواد التعليمية • فقيمت الوحدات التدريسية لبرنامج سيمريل خصيصا لتحسين المواد نفسها أثناء البناء • ومن المهم جدا أن يتم معرفة دور التقييم خلال عملية البناء من التقييم بعد الانتهاء من البناء • والتقييم الذى يتم خلال عملية البناء يسمى تقييم بنائى FORMATION EVALUATION ويكون أكثر فاعلية للمنتج ومن أهم أهدافه تحسين البرنامج • أما التقييم الذى يتم بعد الانتهاء من المنتج يسمى التقييم النهائى SUMMATIVE EVALUATION فهو يعطى للعملية نظرة موضوعية خارجية لتقييم البرنامج • وعادة يتم تقييم العمل فى ضوء برنامج آخر أو بالمقارنة ببرامج أخرى •

○ وهناك جوانب ايجابية وأخرى سلبية لعملية التقييم هى :

الجوانب الايجابيـة :

- الانسجام بين فريق التقييم وفريق البناء .
- الثقة المتبادلة والاحترام بين الفريقين .
- سهولة تطبيق التقييم .
- تبادل الافكار بين الفريقين لتحسين البرنامج .
- تطور الاهداف فى كل مرحلة .

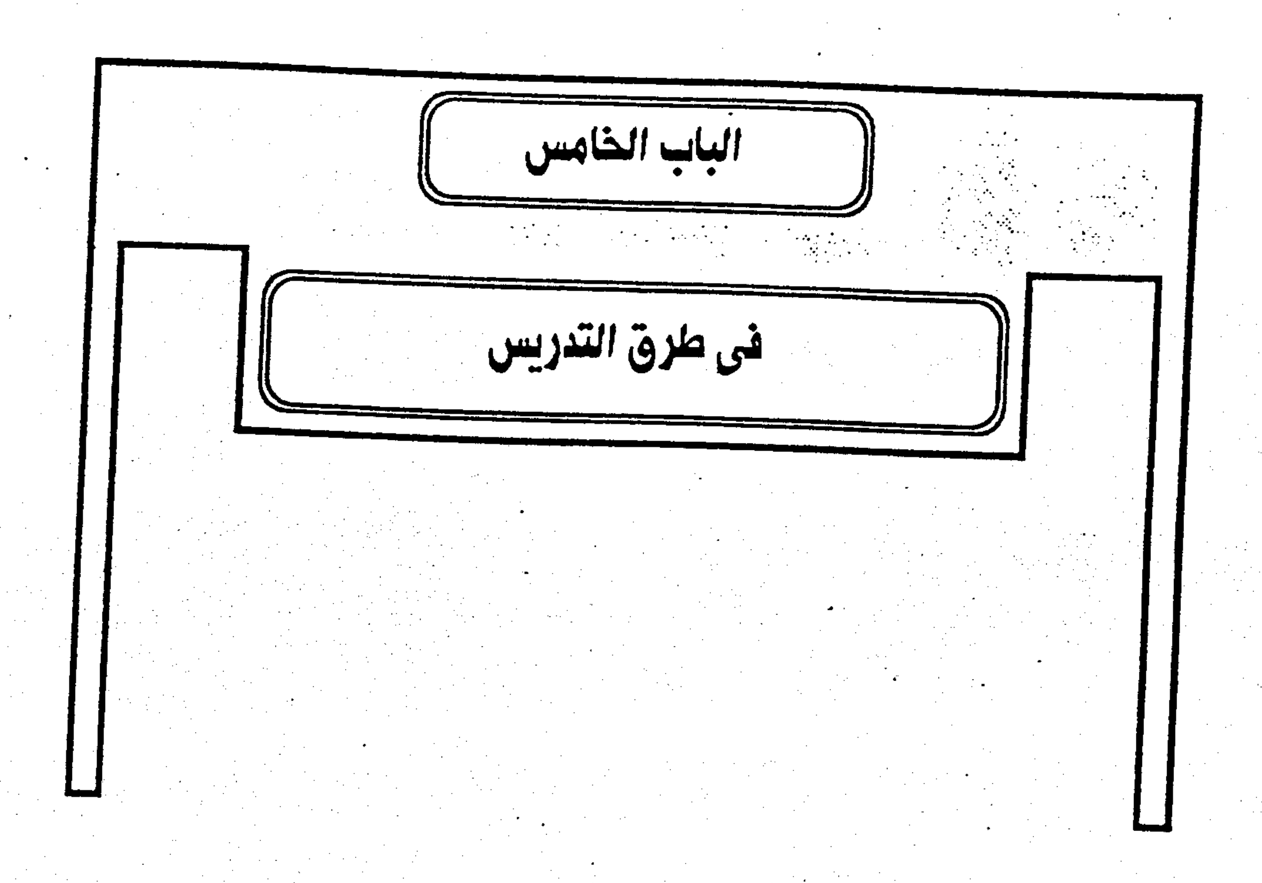
الجـوانب السلبية :

- فقدان الموضوعية لفريق التقييم فلابد من الحرص الكبير والضمان لتوافر الموضوعية .
- تبعية فريق التقييم لبانى الوحدة .
- يعتمد البرنامج نفسه على فريق المقيمين ليكونوا المحتوى من الناحية الفكرية والفنية والجمالية .

ومجهودات التقييم أساسية فى برنامج سيمريل للتربية الجمالية وهو التقييم البنائى . اذ يتجه نحو تحسين وحدات التدريس أثناء بنائهما . ونتيجة لهذا فان أنشطة التقييم تسير جنبا الى جنب فى عملية بناء الوحدات فى كل مرحلة من مراحل البناء ، مما يعطى مصممى الوحدات التغذية المرتدة الفورية والمستمرة . وهذه التغذية المرتدة مفيدة للغاية فى اتخاذ القرارات فى الوحدة لكى تعدل أو تغير أو يضاف اليها فتتقدم من مرحلة الى أخرى وتأخذ طريقها الى التنفيذ .

وفى ضوء الدعامات الاربعة المذكورة ومستويات جوانب النمو الثلاثة يمكن اشتقاق الاهداف التدريسية وحدات التربية الفنية فى مجالاتها المختلفة بنفس الاسلوب الذى صمم من قبل فى الفصل الثانى من هذا الباب .





طرق التدريس عديدة ومتنوعة ويتوقف نجاح أى منها على مـــدى مناسبته للموقف الذى تستخدم فيه ، بمعنى أنه من الخطأ أن نقول أن هنـــاك طريقة أفضل من أخرى في تدريس مادة دراسية معينة ، فطريقة (أ) مثـــلاً قد تكون أحياناً أحـــسن طريقة لتدريس درس ما ، أو جزء من درس ما ، وقـــد تكون هى ذاتها أسوأ طريقة فى تدريس درس آخر أو جزء من درس آخر . يدل ذلـــك على أن لكل طريقة مزايا وعيوب ، ولكل طريقة مواضع يفضل استخدامها فيهـــا ، وعلى المدرس الكفء أن يتعرف علي هذه المواصفات لطرق التدريس حتى يتمكـــن من بناء وتخطيط الأنشطة التعليمية التى تؤدى إلى تحقيق أهداف تدريسه .

ولقد حددت كوثر كوجك العديد من طرق التدريس الشائعـــــة الاستخدام ومنها ما يلى :

● طريقـة المحاضـرة :

المحاضرة أو الالقاء هي إحدى طرق التدريس التي يخطط لها المدرس أنشطته التعليمية على أساسها ، وهي وإن كانت من أقدم طرق التدريس المعروفة إلا أنها لا تزال أكثر هذه الطرق شيوعاً ، تستخدم طريقة المحاضرة في الدروس ، التي تهدف إلى تقديم كم كبير من المعلومات والحقائق التي يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى .

وليس من الضروري أن يكون المحاضر هو المدرس نفسه ، بل قد يكون ضيفاً متخصصاً في موضوع معين يدعوه المدرس ليلقي محاضرة في هذا الموضوع أحياناً تكون المحاضرة مسجلة صوتياً ويستمع إليها التلاميذ عن طريق الراديو أو جهاز تسجيل ، أو تكون مسجلة بالصوت والصورة معاً فيشاهدها ويستمع إليها التلاميذ من خلال التليفزيون أو السينما .

قد يستخدم المحاضر أثناء القائه المحاضرة بعض الوسائل التعليمية المناسبة والتي تقلل من رتابة الاستماع وتثير انتباه المستمعين ، كما قد يلجأ المحاضر إلى طرح بعض الأسئلة وإثارة المستمعين للاستجابة إليها وذلك بهدف إدخال الحيوية والتنوع في الموقف التعليمي .

تصلح طريقة المحاضرة لتديس الموضوعات الكبيرة من التلاميذ حيث يصعب تنفيذ الأنشطة التعليمية الأخرى ، وتناسب الكبار عن الصغار لأن قدرة الصغار على الاتصالات ومتابعة الكلام النظري قليلة ، وقد أثبتت البحوث العلمية أن قدرة الفرد على الانصات بوعي واستيعاب لا تتعدى عشرة دقائق ، وتقل هذه المدة عند الصغار . لذلك فمن المهم أن يعمل المحاضر على كسر رتابة الحديث ، وشد انتباه المستمعين بطرق مختلفة ، لعل من أهمها أسلوبه في الالقاء .

وقد تستخدم طريقة المحاضرة في بعض دروس التربية الفنية مثل درس عن التذوق وتاريخ الفن بحضارته المختلفة . . . الخ .

● طريقة الأسئلة :

وهى أيضاً من طرق التدريس القديمة والتى مازالت شائعة الاستخدام ، ترجع هذه الطريقة فى التدريس إلى المعلم الأول سقراط ، وتسمى بالطريقة السقراطية فى التدريس حيث كان سقراط يعتمد فى تدريسه على توجيه الأسئلة لتلاميذه ويترك لهم الفرصة للتفكير والإجابة ، ثم يفند إجاباتهم ويشككهم فى صحتها ، ويدفعهم لمزيد من التفكير ثم الإجابة .. وهكذا حتى تتولد لديهم الأفكار والتحليلات والتنبؤات التى يقتضيها الموقف التعليمى . وتسمى هذه الطريقة أحيانا بطريقة التوليد نسبة إلى ما يولد عنها من أفكار وآراء ومقارنات ... الخ .

وقد كشفت البحوث والدراسات عن أن المدرسين يطرحون أثناء تدريسهم عدداً هائلاً من الأسئلة وذلك بمعدل سؤالين فقط كل دقيقة ، وترتفع هذه النسبة فى المرحلة الاعدادية أو الثانوية ، وتشير بعض البحوث (جول ١٩٧٠) أن حوالى ثلث كلام المدرس فى الفصل عبارة عن أسئلة وبتحليل هذا الكم الهائل من الأسئلة وجد أن ٦٠٪ منها يتطلب تذكر واسترجاع لمعلومات سابقة وأن ٢٠٪ منها يتطلب الفهم والتفكير .. أما الـ ٢٠٪ الأخرى فهى أسئلة إجرائية لا تتطلب من التلاميذ إجابة لفظية ، ولكنها توجه سلوكهم بطريقة معينة . مثلاً عندما يسأل المدرس التلميذ " هل أنتهيت من ... " أو هل يمكن أن نبدأ ؟ ... " ... الخ .

ومن المهم أن يتقن المدرس مهارة صياغة وتوجيه الاسئلة وأن يميز بين أنواع الأسئلة المختلفة ومستوياتها وأهداف كل منها ، وتعتبر الأسئلة والأجوبة - كنشاط تعليمى - عملية ديناميكية تساعد على التفاعل المتبادل بين المدرس والتلاميذ ، وبين التلاميذ بعضهم والبعض الآخر .

أهداف الأسئلة فى الفصل :

تلعب الأسئلة دوراً هاماً ومتنوعاً فى الموقف التعليمى ويستخدمها المدرس بأهداف متعددة ... فمثلاً

أهداف اجتماعية : عندما يسأل المدرس أحد تلاميذه عن أحواله الشخصية أو عن سبب غضبه أو فرحه أو عن علاقاته ببعض الزملاء أو عن صحته ... الخ ، هذا النوع من الأسئلة يؤكد العلاقات الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ وتعمل على اندماج وتفاعل المجموعة وإحساسهم بالانتماء .

أهداف نفسية : عندما يحاول المدرس تأكيد ثقة التلميذ فى نفسه وفي عمله ، وتشجيعه عن طريق أسئلة سهلة وفي مستواه .. أو عن طريق سؤاله عن رأيه ووجهة نظره فى موقف معين . يهدف المدرس بهذا النوع من الأسئلة إلي تقوية شخصية التلاميذ وشعورهم بالمشاركة والإسهام الايجابي فى الدرس ، مما يزيد حماسهم للعمل ويخلق جواً صحياً من العلاقات الانفعالية والأكاديمية .

أهداف تعليمية : وهى أسئلة تتعلق بالدراسة وبالمعلومات التى تدرس ، وهل هذا النوع من الأسئلة هو ما يعيننا عند الحديث عن الأنشطة التعليمية ، وكيف تستخدم الأسئلة والإجابات كأحد هذه الأنشطة .

● تقسيم الأسئلة :

تقسم أسئلة الدرس فى الفصل إلى ما يلى :

أولاً : أسئلة منخفضة المستوى :

ويضم هذا القسم ما يلى :

(١) أسئلة تدعو التلميذ إلى تصرف معين أو التوقف أو الامتناع عن تصرف ما هذه الأسئلة لا تتطلب إجابة وإنما تتطلب سلوك . فكثيراً ما نسمع المدرس يقول لأحد التلاميذ (ممكن تلفت لما أقول ؟) أو (هل جلست مكانك واستعديت ؟) أو (هل انتهى الحديث مع زميلك ؟) ، ويتضح أن المقصود من هذه الأسئلة توجيه سلوك التلاميذ لتصرف معين أو الامتناع عن آخر .

(٢) أسئلة استرسالية : هذه الأسئلة ترد أثناء شرح المدرس ولا تتطلب من التلاميذ اجابة ، وانما هو يطرحها ليؤكد أهمية نقطة معينة فى الدرس ويستمر فى كلامه مجيبا على ما طرحه من أسئلة ...

(٣) أسئلة فى مستوى التذكر : ويتطلب قدرة التلميذ على استرجاع بعض الحقائق والمعلومات والتعميمات التى تعلمها من قبل . يستخدم المدرس هذا النوع من الأسئلة أحياناً قبل البدء فى درس جديد ليتأكد من تذكر التلاميذ للمعلومات السابقة حتى يبنى عليها درسه . كذلك يوجه هذا النوع من الأسئلة أثناء الشرح ليتأكد من متابعة التلاميذ لما يقال ، كما تتضمن الاختبارات - بأنواعها - الكثير من الأسئلة فى هذا المستوى .

وتعتبر أسئلة التذكر أدنى مستويات أسئلة الجانب المعرفى ، وقد تعرضت لانتقادات شديدة من المربين ، ومع ذلك نقول إن هذه الأسئلة ضرورية وأساسية لأى مستوى آخر من مستويات التفكير ، وقد أوضحنا هذا عند الكلام عن أهداف التدريس وتصنيف مستويات الأهداف المعرفية . والمهم ألا يقتصر المدرس فى أسئلته على مستوى التذكر حتى لا يشعر التلاميذ بأهمية التركيز على الحفظ والاستظهار وإغفال العمليات العقلية الأخرى .

(٤) أسئلة فى مستوى الفهم : تتطلب الأسئلة فى مستوى الفهم من التلميذ أن يبرهن بطريقة ما على استيعابه لما حصله من معلومات . وكما اتضح عند مناقشة أهداف التدريس إن هذا المستوى يتضمن مستوى التذكر ويبنى عليه .

(٥) أسئلة فى مستوى التطبيق : وتهدف الأسئلة فى هذا المستوى إلى اختبار قدرة التلميذ على استخدام ما لديه من معلومات ، وعلى ذلك تعتبر أسئلة التطبيق أساسية فى العملية التعليمية سواء كان ذلك أثناء التدريس أو فى مرحلة التقييم ، ومن المهم تدريب التلاميذ على حسن استخدامها يتعلمونه ، والاستفادة منه فى حل المشكلات التى تواجههم ، سواء داخل المدرسة أو خارجها .

ثانياً : أسئلة مرتفعة المستوى :

ويضم هذا القسم ما يلى :

(١) **أسئلة التحليل** : تتطلب أسئلة التحليل من التلميذ أن يفكر تفكيراً ناقداً وذلك بناء على ما تعلمه من قواعد وأسس ، وما يدركه من علاقات جزئية متداخله فى عمل واحد متكامل ، وعليه أن يعلل بعض الظواهر أو يشرح أسباب نتائج معينة ويوضح العلاقة بين الأسباب والنتائج ، وأن يتوصل إلى استنتاجات وخلاصات بناء على قدرته لرؤية التشابه والاختلاف والعلاقات ... الخ ، أى أن الاجابة على أسئلة التحليل تتطلب عمليات استدلال ، واثباتات ومنطق .

والاجابة على أسئلة التحليل ليست محددة مسبقاً ، ولا توجد للسؤال إجابة واحدة معينة ، وهكذا تعتمد على قدرات عقلية أعلى من المستويات السابقة ، لذلك فمن المهم أن يتعود التلاميذ - من خلال المواد الدراسية المختلفة - على القيام بهذه العمليات العقلية ، وتكوين هذا الأسلوب العلمى فى التفكير .

(٢) **أسئلة التقييم** : ولاشك أن الأسئلة على هذا المستوى تتطلب من التلميذ إصدار أحكام على أشياء أو أفكار معينة ، وذلك بناء على معايير ومحكات موضوعية ، معنى هذا أن سؤال التقييم يتطلب أن يسترجع التلميذ ويتذكر بعض الأسس أو القواعد أو الحقائق العلمية .. ثم عليه تحليل الفكرة أو العمل المعروض عليه .. ثم تحديد مدى مقابلة هذا العمل أو الفكرة لهذه المحكات .

وجدير بالمدرس أن يعود تلاميذه على الالتزام بالموضوعية عند إصدار الأحكام ، وعدم التسرع ، أو اصدار أحكام مسبقة .. ويتطلب ذلك تدريب التلاميذ على ممارسة هذه المستويات العقلية العليا .

(٣) **أسئلة التركيب أو التجميع** : وتتطلب هذه الأسئلة مستوى أعلى من التفكير ، فهى تتطلب تفكيراً ابتكارياً أصيلاً ، فالتلميذ مطالب برؤية

علاقات جديدة ، أو اكتشاف حلول جديدة . أو التوصل لإعادة تركيب مكونات أو علاقات فى شكل جديد .

والمقصود بالجديد هنا هو أن نكون جديداً بالنسبة التلميذ نفسه ولا يعنى ذلك بالضرورة أن يتوصل التلميذ لابتكار يهز العالم أو يحل مشكلات الإنسانية بل من الممكن إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة العمليات العقلية المتضمنة فى التفكير الأبتكارى فى صور بسيطة تناسب قدراته وإمكاناته .

الأسئلة السابرة والأسئلة التلقينية :

الأسئلة السابرة هى الأسئلة التى تدفع التلميذ إلى التعمق فى إجابته ، أو اعطاء مزيد من التوضيحات حولها أو التوسع فيما يقدمه من إجابة .

تستخدم هذه الأسئلة أثناء مراجعة الدروس وأثناء مناقشة بعض النقاط مع التلاميذ للتأكد من فهمهم ، عادة يسأل المدرس سؤالاً فيجيب أحد التلاميذ إجابة صحيحة ولكنها مختصرة . . فيقول له المدرس . . ماذا تعنى ؟، أو . . هل بمكنك إعطاء أمثله ؟ . . أو لماذا تخيرت هذه الإجابة ؟ . . أو هل لديك آراء أخرى . . وهكذا يتشجع التلميذ لتوضيح إجابته وإعطاء إجابة متكاملة ومستوفاة .

أما الأسئلة التلقينية فيقصد بها الأسئلة التي تحمل بعض الايماءات أو التلميحات التى تساعد التلميذ على الإجابة الصحيحة . . تفيد هذه الأسئلة فى حالة التلميذ الخجول أو المتردد أو الضعيف فى المادة العلمية . لأن هذه الأسئلة تتضمن إلى حد كبير أن تكون إجابة التلميذ صحيحة ، وبهذا يشعر بالنجاح ويدفعه ذلك إلى مزيد من محاولة بذل الجهد والمشاركة الإيجابية فى الدرس .

والمدرس الناجح ينوع فى أسلوب أسئلته ويتجنب بعض الأخطاء الشائعة كالأسئلة التخمينية ، أو الأسئلة التى تكون الإجابة عنها بنعم أو لا ، أو الأسئلة المركبة ، أو الصياغات الغامضة أو التى تحمل أكثر من معنى . .

كذلك عدم مراعاة المستوى اللغوى أو العقلى للتلاميذ ، أو عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم .. وإذا تجنب المدرس هذه الأخطاء تعتبر طريقة الأسئلة والأجوبة من أكثر الأنشطة التعليمية حيوية وديناميكية .

● طريقة المناقشة :

المناقشة كطريقة تدريس هى تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد . فهى ليست دردشة عفوية وإنما هى تكنيك يبنى على أسس واضحة ومحددة .

تساعد طريقة المناقشة على زيادة فعالية واشتراك التلاميذ فى الموقف التعليمى ، فهى تتيح لكل منهم الفرصة للمشاركة فى الحديث وإبداء الرأى سواء بالموافقة أو بالرفض أو حتى بمجرد الاستماع ،وعلى ذلك تعتبر المناقشة من طرق التدريس الديناميكية التى تملأ الفصل بالحيوية وتبعد الموقف التعليمى عن الرتابة والملل .

وفى ضوء أهداف الدرس وتبعاً لتعدد التلاميذ والامكانات المتاحة تقسم المناقشة إلى عدة أنواع منها :

المناقشة الجماعية :

ويشترك فيها كل أفراد الفصل وإن كان من المفضل ألا يزيد العدد فيها عن ٢٥ - ٣٠ تلميذاً حتى تتاح الفرصة لكل منهم بالمشاركة ، يحدد للمناقشة قائد قد يكون المدرس أو أحد التلاميذ ، وسكرتيراً لتدوين ما تصل إليه المناقشة من آراء أو قرارات ، يفضل ترتيب المقاعد التلاميذ فى حلقة المناقشة بطريقة تسمح لكل منهم أن يرى الآخرين ، وعادة ترتب المقاعد على شكل دائرة .

تستخدم المناقشة الجماعية لتبادل الآراء والأفكار والوصول إلى نوع من الاتفاق حول موضوع معين ، أو اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بخطة عمل أو مشروع ما ، أو حل مشكلة ... الخ .

مناقشة المجموعات الصغيرة :

يقسم التلاميذ فى هذه الطريقة إلى مجموعات صغيرة لا يزيد عدد أفراد كل منها عن سبعة تلاميذ من بينهم قائد المجموعة ، تخصص فترة زمنية قصيرة حوالى ٥ - ٦ دقائق يناقش فيها أعضاء كل مجموعة الموضوع المطروح وينتهون فيه إلى قرار . يطلق على هذا النوع من المناقشات أحياناً طريقة (٦ × ٦) للدلالة على أن عدد أفراد المجموعة لا يزيد عن ستة أفراد ، والفترة الزمنية المتاحة للمناقشة لا تزيد عن ست دقائق .

وبعد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يحدد لهم الموضوع المطلوب مناقشته . تختار المجموعة من بين أعضائها قائداً يتولى إدارة المناقشة كما يتولى مسئولية التحدث باسم المجموعة في النهاية ، يمر المدرس بين المجموعات اثناء المناقشة بهدف توجيه الحوار للتأكد من مشاركة جميع الأعضاء فيه ، كما يسهم في دفع عجلة الحوار فى المجموعات إذا رأى ضرورة لذلك .

فى نهاية المدة المقررة للمناقشة يتقدم قائد كل مجموعة بعرض وجهة نظر مجموعته وما توصلت إليه من آراء ، بدون المدرس هذه الآراء ويناقشها مع باقى المجموعات للاتفاق عليها .

تستخدم مناقشة المجموعات الصغيرة إذا كان الموضوع المراد مناقشته عدة جوانب ، حيث تكلف كل مجموعة بمناقشة جانب منها ، أو تستخدم عندما يريد المدرس أن يضمن اشتراك كل فرد من أفراد الفصل فى المناقشة مما قد لا يتسنى فى حالة المناقشة الجماعية . يتضح من الوصف السابق أن هذه الطريقة تتيح قدراً كبيراً من التفاعل الايجابى للتلاميذ فى الموقف التعليمى . كما تساعد على تقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية بينهم .

طريقة الندوة :

تعتبر الندوة من أنواع المناقشة ويشترك فيها مجموعة من الافراد يتراوح عددهم بين ٥ - ٧ يعرض كل منهم جانباً من جوانب موضوع معين ،

وذلك وفق تخطيط سابق واستعداد من كل أعضاء الندوة . قد يكون أعضاء اللجنة من بين تلاميذ الفصل أنفسهم أو قد يكونوا من الشخصيات البارزة فى الموضوع المراد مناقشته .

وللندوة قائد يدير دفة الحوار بحيث يتيح الفرصة المتكافئة لكل عضو من الأعضاء من حيث الزمن ، ويمنع المتقاطعات أو المشاحنات التى قد تحدث بين بعض أفراد الندوة ، يلخص قائد الندوة الآراء المطروحة من آن لآخر ثم يجملها فى نهاية الندوة ، وحينئذ قد يفتح المجال لتوجيه الأسئلة من المستمعين .

يستمع التلاميذ للحوار الدائر بين أعضاء الندوة ، ويسجلون ملاحظاتهم ويستعدون بأسئلتهم التى قد يودون توجيهها لهؤلاء الأعضاء فى نهاية الندوة .

● طريقة المناظرة :

تشبه المناظرة الندوة من حيث عدد الأعضاء وطريقة تنظيمها إلا أن أعضاء المناظرة ينقسمون عادة إلى قسمين يتبنى كل قسم منهما وجهة نظر مخالفة أو معارضة لوجهة نظر القسم الثانى حول موضوع معين ، وهى كالندوة قد يقوم بالمناقشة فيها أشخاص متخصصون يدعوهم المدرس إلى فصله وتدور المناظرة أمام التلاميذ ، أو تتكون المناظرة من بعض تلاميذ الفصل أنفسهم .

وللمناظرة قائد يدير المناقشة ويلخص الآراء ويعطى الفرصة المتكافئة للأعضاء لابداء الرأى . وفى نهاية المناظرة تتاح الفرصة للتلاميذ لتوجيه الأسئلة ولمناقشة الأعضاء حول آرائهم .

تفيد المناظرة فى تعليم التلاميذ احترام وجهات النظر المغايرة لآرائهم الشخصية ، وأن يفرق الفرد بين اتجاهه نحو الرأى . . كما تفيد المناظرة فى حالة أشتراك التلاميذ أنفسهم فى تعليمهم كيفية التعبير الدقيق

عن الفكرة التي يريد طرحها ، والقدرة على اختيار الالفاظ بدقة ، والتفكير المنطقي والحجة في الاقناع .

● طريقة العاصفة الذهنية :

وتسمى أحياناً خلية النحل ، ترجع هذه المسميات الغريبة لطبيعة تنظيم هذا النوع من المناقشات ، حيث تعتمد العاصفة الذهنية على التفكير السريع دون إعداد سابق ، وإبداء أكبر عدد من الآراء حول موضوع معين .

في هذا النوع من المناقشات يبدأ المدرس بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها وجوانبها ويطلب من التلاميذ أن يقترح كل منهم حلا للمشكلة أو أن يبدى فيها رأياً . ويشجع المدرس التلاميذ على التعبير الفوري عما يدور بأذانهم دون تردد أو إعادة النظر في الفكرة قبل الافصاح عنها ، ويتحول الفصل إلى خلية نحل فعلاً حيث يتسابق التلاميذ في الإبداء بآرائهم ، ويحاول كل منهم العثور على فكرة جديدة أو رأي مبتكر لم يسبقه إليه أحد من الزملاء .

والمدرس في هذه الحالة ينظم المناقشة حتى لا ينقلب الفصل إلى فوضى ، وحتى يتمكن من تسجيل ما يصدر من آراء للأستفادة منها ، وقد يعاونه في عملية التسجيل هذه أحد التلاميذ ، يجب ألا تزيد الفترة الزمنية التي تخصص للعاصفة الذهنية عن خمس دقائق على الأكثر ، تجمع في نهايتها الآراء وتلخص وفقاً للهدف الذي ينشده المدرس .

تساعد العاصفة الذهنية التلاميذ على الطلاقة في التعبير عن الرأي وتدفعهم إلى التفكير الابتكاري ، وإلى سرعة البديهة ورؤية العلاقات . . . الخ، وكلها قدرات ومهارات عقلية تلزم التدريب عليها .

● طريقة تمثيل الأدوار :

من تقنيات التدريس الحديث التي بدأت تأخذ مكانتها بين الطرق التقليدية هي طريقة تمثيل الأدوار ، وتبين البحوث في علم التعليم أن هذه الطريقة ذات أثر فعال قوي في مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وفهم الآخرين وهي طريقة ممتازة في تعلم العلاقات ، بالاضافة إلى ذلك فإنها يمكن أن تثري

دراسات الشخصيات فى أزمنة بعيدة أو أماكن بعيدة مثل الشخصيات الآدبية والتاريخية والفنية . . . الخ ، ولعل من أهم مخرجات هذه الطريقة فى التدريس أنها تخلق فى الفصل تفاعلاً إيجابياً وحيوية يسهم فيها جميع التلاميذ .

ومن الغريب أن كثيراً من المدريين يتجنبون استخدام هذه الطريقة فى فصولهم ، إما خوفاً من عدم قدرتهم فى التحكم فى ضبط الفصل خلال هذه الفترات التمثيلية أو لعدم معرفتهم الكافية بكيفية الاستفادة من هذه الطريقة فى المواقف التعليمية المختلفة .

● طريقة اللعب :

تهدف طريقة اللعب كطريقة تدريس إلى جعل التعلم متعة . فما المبزر أن يكون تدريسنا جافاً ثقيلاً ؟ ما الضرر إذا استطعنا أن تحقق ما نريده من أهداف من خلال أنشطة تعليمية تبعث البهجة والسرور بين التلاميذ .

مع تطور التكنولوجيا الصناعية والتربوية إستحدثت ألعاب عديده يمكن استخدامها فى مواقف تعليمية مختلفة ، وفى مواد دراسة مختلفة ولأعمار مختلفة . هذه الألعاب بدأت تنتشر فى الأسواق وإن كانت أسعارها مازالت تميل إلى الإرتفاع .

يستطيع المدرس أن يصنع بنفسه بعض الألعاب البسيطة ، أو يشترك التلاميذ أنفسهم فى صناعة اللعبة أو تجميع متطلباتها ، وهى بذلك لا تتكلف كثيراً ، وتزيد من مشاركة وحماس التلاميذ وايجابياتهم وتفاعلهم فى الدرس .

أنواع الالعاب التعليمية :

تختلف الألعاب التعليمية من حيث :

(١) عدد الأفراد المطلوب اشتراكهم فى اللعبة ، فهناك ألعاب فردية ، والعاب ثنائية ، وألعاب جماعية ، وهنا ألعاب تحتاج لفريقين أو أكثر للتنافس أو السباق على الفوز .

(٢) المكان اللازم لتنفيذ اللعبة ، فهناك ألعاب تحتاج إلى مكان متسع يسمح للتلاميذ بالحركة ، وبعضها يمكن تنفيذه في حيز غير كبير .

(٣) الحواس التي يعتمد عليها اللعب ، فهناك ألعاب تعتمد على النظر ، وألعاب تعتمد على السمع ، أو الشم ، أو اللمس ... ومنها ما تشترك فيه أكثر من حاسة ، كذلك هناك ألعاب تحتاج إلى حركات عضلية وبعضها يعتمد على التفكير الذهني .

(٤) الزمن الذي يحتاجه تنفيذ اللعبة ، فهناك ألعاب تحتاج إلى ساعات ، وبعضها يحتاج إلى دقائق معدودة .

(٥) الهدف من اللعبة ، فهناك ألعاب تهدف إلى تنمية الجانب المعرفي وبعضها يهدف إلى تنمية الجانب المهاري ، وبعضها يهدف إلى تنمية الجانب الوجداني عند التلاميذ ، وبعض الالعاب له أهداف مركبة أي يجمع بين جانبين من جوانب النمو ، وبعض الالعاب يهدف إلى مستويات منخفضة من أهداف التدريس ، وبعضها يهدف إلى المستويات المرتفعة من الأهداف .

● **طريقة البيان العملي :**

تستخدم طريقة البيان العملي بكثرة في التدريس وذلك عندما يتطلب الموقف التعليمي عرض وشرح طريقة عمل شيء ، فقد يكون طريقة تشكيل قطعة من الخزف ، أو ... أو ... الخ . يدل هذا على أن البيان العملي قد يكون قصيراً وغير رسمياً ، وقد يستغرق وقتاً طويلاً ويتخذ طابعاً رسمياً أمام جمهور كبير من المشاهدين .

وليس من الضروري أن يقوم المدرس بالبيان العملي بنفسه في كل مرة ، بل من الأفضل أن يعطي الفرصة أحياناً لبعض التلاميذ في الاشتراك معه أو في تقديم بيان عملي بمفردهم وتحت اشرافه ، وقد يدعى شخص لإعطاء بيان عملي في موضوع يعتبر خبيراً فيه ، وقد يستعين المدرس بفيلم متحرك أو فيلم ثابت يوضح طريقة عمل الشيء المراد عرضه .

يؤدى هذا التنويع فى تقديم البيان العملى إلى تشويق التلاميذ وزيادة حماسهم وميلهم للتعلم ، كما أن تقديم التلميذ بياناً عملياً أمام زملائه يكسبه ، إلى جانب تعلم ما يقدمه ، ثقة بالنفس ، والقدرة على التنظيم والتركيز ، وإحساساً بأهمية الوقت ودقة التوقيت ، وضرورة التفكير والتخطيط قبل التنفيذ .

ودعوة شخص متخصص لتقديم البيان العملى للتلاميذ فى موضوع تخصصه يزيد من خبرة التلاميذ وتعرضهم لكفاءات مختلفة ، ويوضح لهم المدرس بالأسلوب العلمي كيف أن لكل شخص إمكاناته المحدودة ، وأنه لا عيب مطلقاً فى الاستعانة بمن هو أكثر علماً ودراية فى سبيل المصلحة العامة .

وفى حالات كثيرة يهم جداً اتجاه عمل مقدم البيان العملى بالنسبة للتلاميذ وهنا يجب أن يتخذ وضعاً يماثل الوضع الذى سيكون فيه التلميذ عند القيام بالعمل . كما يجب ، وبقدر الإمكان ، أن تكون الأشياء المستخدمة فى البيان العملى من نفس حجم ونوع الأشياء التى يتعلمها الطلاب فيما بعد .

ومن مميزات استخدام الأفلام فى البيان العملى أن القائم بتقديم البيان العملى فى الفيلم هو لا شك خبير فيما يقدمه ، وقد يصعب استضافته شخصياً لتقديم البيان العملى أمام التلاميذ ، كذلك يستطيع المدرس من استخدام الفيلم عدة مرات ليشاهده عدد كبير من الفصول ويوفر بذلك الخامات المستعملة فى البيان العملى ، والوقت اللازم للإعداد فى كل مرة ، وقد يساعد الفيلم فى عرض أشياء غالية أو من الصعب إحضارها إلى الفصل .

● متى يستخدم البيان العملى :

يتضح مما سبق أن البيان العملى يصبح ضرورياً عندما يهدف المدرس إلى تعليم التلاميذ طريقة عمل شئ ما . ويرى أن رؤية وسماع طريقة العمل أفضل من مجرد سماع الشرح النظرى ، وقد يلجأ المدرس إلى هذه الطريقة كمقدمة لدرس عملى يقوم التلاميذ بعدها بالتمرين علي العمل فى المعمل ، أو قد يكتفى المدرس بالبيان العملى دون المعمل إذ لم يتسع الوقت لذلك ، أو إذا لم تتوافر الميزانية لشراء خامات تكفى لدرس معمل .

وأحياناً يحتاج المدرس لإعطاء بيان عملي خلال الدرس إذا رأى أن بعض التلاميذ يحتاجون لذلك ، وعليه عندئذ أن يقرر ما إذا كان من الأفضل إعطاء البيان العملي لكل تلميذ على حدة عندما يحتاج إليه أو المجموعات صغيرة من التلاميذ ، أم يطلب من جميع التلاميذ التوقف عما يقومون بعمله والانتباه إلى بيان عملي يقوم فيه المدرس بشرح طريقة عمل شئ ما .

الطريقة الأولى تضيع وقت ومجهود المدرس لأنه يكرر العمل والشرح عدة مرات ، ولكنه يفيد التلميذ الذي يجئ الشرح في وقت هو محتاج إليه .

أما الطريقة الثانية فهي تريح المدرس لأنه يشرح مرة واحدة للجميع ولكنه يقطع على بعض التلاميذ تسلسل أفكارهم ويضطرون للتوقف فيما يقومون بعمله للاستماع إلى شرح قد لا يكونون في حاجة إليه في تلك اللحظة .

وعلى المدرس أن يحاول إدارة وتنظيم وقت الدرس بحيث يجئ البيان العملي في أول الدرس بقدر الإمكان ضماناً لانتباه التلاميذ وقبل انشغالهم بأعمال مختلفة .

وليست هذه بقاعدة ثابتة وعلى المدرس أن ينظم درسه بالطريقة التي تحقق أكبر فائدة للتلاميذ .

وتتلخص أهداف البيان العملي في أنه يستعمل للأغراض التالية :

(١) عندما يهدف المدرس إلى تحديد مستوى معين لعمل شئ ما .
(٢) لتوضيح خطوات وطريقة عمل شئ ما .
(٣) لمساعدة التلاميذ على تقدير كمية الوقت اللازم لإعداد وتجهيز عمل (شئ) معين .
(٤) لتحديد مستويات للعادات السلوكية أثناء العمل .
(٥) لتوضيح معنى بعض التعبيرات والمصطلحات التي يصعب شرحها نظرياً .
(٦) لتدريب التلاميذ على دقة الملاحظة والتعلم عن طريق المشاهدة .
(٧) لإعطاء الفرصة للتلاميذ لتشويقهم لتجريب ما يقدم في البيان العملي .
(٨) لإثارة رغبة التلاميذ وتشويقهم لتجريب ما يقدم في البيان العملي .

(٩) لتوفير الجهد والتكاليف التى يحتاجها تدريس بعض أجزاء من المنهج لو اتبع المدرس طريقة المعمل .

● **خطوات البيان العملى :**

على المدرس قبل اختياره لهذه الطريقة أن يتأكد من مجموعة نقاط أهمها :

(١) هل تصلح طريقة البيان العملى لتدريس هذا الجزء من المادة الدراسية ؟ وهل هى أفضل طريقة لتحقيق ذلك .

(٢) هل تتوفر فى المدرسة الأدوات والاجهزة اللازمة للبيان العملى ؟ وهل تعمل تلك الأجهزة بصورة مرضية .

(٣) هل يتسع المكان للتلاميذ بحيث يستطيع كل واحد مشاهدة البيان العملى بوضوح ؟

(٤) هل يتسع الوقت للقيام بالبيان العملى بسرعة مناسبة تتيح الفرصة للتلاميذ لمتابعة وفهم كل خطوة ؟

(٥) هل من الممكن إعداد بعض مراحل العمل قبل البدء فى البيان العملى بما يوفر الوقت ويسمح بتسلسل خطوات العمل ؟ .

(٦) هل يحتاج البيان العملى إلى تحضير بعض الوسائل التعليمية التى تزيد من وضوح الرؤية أو الشرح ؟ .

وبعد مراعاة ما ورد فى الاسئلة السابقة من إعتبارات يبدأ المدرس فى التخطيط للبيان العملى ، ويتضمن البيان العملى ثلاث مراحل :

أولاً : الإعداد :

يتطلب البيان العملى تخطيطاً دقيقاً للإجراءات والخطوات التى ستعرض أمام التلاميذ ، كذلك يجب حصر كل الأدوات والأجهزة اللازمة للبيان العملى والتأكد من صلاحيتها للعمل ، ثم إعداد مكان العرض وترتيب الخامات والأدوات تبعاً لتسلسل استعمالها بحيث تكون واضحة للمشاهدين ، وأن يترك مكاناً كافياً لعمل البيان العملى ، يستحسن تجميع الخامات والأدوات اللازمة

لكل خطوة على حدة ، بحيث يسهل على مقدم البيان العملى تنظيم عمله وعرض الأشياء التى يستعملها أمام المشاهدين بدلاً من زحمة المكان بكل الأدوات، والخامات ، وتصمم المنضدة التى يستخدمها المدرس لعرض البيان العملى بطريقة تساعد على حسن ترتيب خطوات العمل ، وعلى توضيح الرؤية للمشاهدين .

يتضمن الإعداد كذلك ترتيب المكان بحيث يسمح للمشاهدين رؤية العمل بوضوح وهم جالسين إن أمكن ، وتنظم الكراسى بحيث لا يحجب الرؤية عن زميله .

بما أن البيان العملى هو عرض طريقة عمل شئ فيجب أن يتأكد المدرس من أن كل تلميذ يستطيع مشاهدة خطوات العمل جيداً ، ولذلك يراعى توفير الإضاءة فى الحجرة ومنع الإضاءة القوية البراقة التى تتعب العين وترهق المشاهدين .

وعلى المدرس أن يتجنب ، بقدر الإمكان ، استخدام نماذج التلاميذ للشرح عليها ، حيث يؤدى ذلك إلى حرمان التلميذ الذى يستخدم المدرس نموذجه من التمرين أو العمل ، ويجوز هذا فقط إذا كانت هناك فرصة أمام التلميذ لتكرار نفس الخطوة مرة أخرى ، وكثيراً ما نشاهد التلاميذ يتسابقون لكى يقوم المدرس بالشرح والعمل فى نماذجهم ، وقد يؤدى ذلك إلى تكوين روح الاستغلال والاتكالية والأنانية بينهم .

بعد إعداد كل ما يلزم للبيان العملى من مكان وأدوات وخامات يقوم المدرس بوضع تخطيط زمنى لمراحل العمل . فيحدد الوقت اللازم لكل خطوة فى البيان العملى ، وموعد البداية والنهاية ، الوقت المناسب لتوجيه أسئلة والوقت المناسب لإشراك التلاميذ ، والوقت المناسب لعرض أى وسائل تعليمية ستستخدم ... الخ .

ثانياً : القيام بالعمل :

(١) المقدمة :

يبدأ تقديم البيان العملي بمقدمة قصيرة يشرح فيها المدرس أهداف البيان العملي بطريقة جذابة رشيقة بحيث تثير انتباه المشاهدين وحماسهم لرؤية البيان العملي، وعلى المدرس أن يربط بين البيان العملي واحتياجات التلاميذ مما يشعرهم بأهمية بل وضرورة هذا البيان. ومن المفضل أن تكون المقدمة بسيطة ومختصرة حتى لا يضيع الحماس قبل بدء العمل. وعادة يوضح مقدم البيان العملي ما إذا كان يسمح بأسئلة خلال العمل أم أنه يفضل أن تحدد فترة النهاية للأستفسارات والمناقشة.

فى البيان العملى أمام مجموعات كبيرة، يفضل تأجيل الأسئلة حتى النهاية بينما لا مانع من تخلل الأسئلة والمناقشات للعمل فى حالة المجموعات صغيرة العدد.

عند تحديد المدرس لأهداف البيان العملى عليه ألا يقتصر فقط علي توضيح أنواع النشاط الذى ستقوم به، وإنما يوضح أيضاً الأهداف والتغييرات السلوكية المراد إحداثها فى التلاميذ نتيجة لمشاهدة هذا البيان. بمعنى أن يعرف كل تلميذ مسئولياته وما يتوقعه المدرس منه من سلوك مهارى أو وجدانى بعد مشاهدة البيان، ويؤدى هذا التوضيح للأهداف إلى تركيز إنتباه التلاميذ وحرصهم على توجيه الأسئلة الذكية التى تساعدهم على تحقيق هذه الأهداف.

(٢) العمل أو التنفيذ :

من القواعد العامة التى تساعد على نجاح البيان العملى ما يأتى :

(١) توضيح خطوات العمل خطوة خطوة بدقة وبوضوح وفى تسلسل. وقد يساعد فى تدوين تلك الخطوات على السبورة خطوة بعد الأخرى مما يساعد التلاميذ على تتبع العمل فى يسر.

(٢) مصاحبة الشرح للعمل فى كل خطوة ، فيتحدث مقدم البيان العملى وهو يعمل ، ويفترض الأسئلة المختلفة التى قد تدور بأذهان التلاميذ ويجيب عليها ، وهو كذلك يسأل بعض الأسئلة بهدف إثارة تفكير التلاميذ وتوقعهم الخطوات التالية ، والتفكير فى استعمالات مختلفة للعمل الذى ينفذ أمامهم .

(٣) استعمال لغة مناسبة لسن ومستوى التلاميذ بحيث يفهمها كل تلميذ .

(٤) العمل بسرعة مناسبة لتوضيح كل خطوة بحيث يمكن لكل تلميذ متابعة العمل .

(٥) استعمال أدوات وأجهزة من نفس الحجم والنوع المتوقع أن يستعمله التلاميذ (وقد سبق الكلام عن هذه النقطة فى مرحلة الإعداد للبيان العملى) .

(٦) مراعاة اتجاه الخطوات العملية بحيث يجب أن تتماثل مع اتجاه التلاميذ (وأيضاً سبق شرح هذه النقطة) .

(٧) مراعاة عرض خطوة واحدة أو إجراء واحد يتضمن مجموعة خطوات مترابطة فى كل بيان عملى . بمعنى عدم تقديم إجراءات معقدة أو تطبيقات منوعة فى بيان عملى واحد ويتوقف ذلك إلى حد كبير على عمر ومدى نضج التلاميذ .

(٨) يجب أن يلخص مقدم البيان العملى خطوات العمل من آن لآخر حتى يسهل على التلاميذ متابعته .

(٩) يجب أن يرى التلاميذ المنتج النهائى فى صورة متكاملة واقعية حتى يتمكن من أداء نفس الخطوات وإنتاج نفس المنتج .

(١٠) قد يكون من المفيد إعطاء التلاميذ مذكرات مكتوبة عن خطوات العمل وقد يكون رسوم توضيحية تمكنهم من متابعة العمل وفهمه .

ثالثاً : إنهاء البيان العملى :

بعد الانتهاء من تقديم البيان العملى يقوم المقدم بإعادة تلخيص النقاط المهمة الواجب التركيز عليها عند القيام بهذا العمل، وقد يوزع نماذج أو (عينات) مما أنتج على التلاميذ لإبداء الرأى قد ينهى المقدم البيان بشرح مزيد من الاستخدامات أو التطبيقات لما قدمه ثم يفتح باب المناقشة أو الأسئلة من التلاميذ ويتولى الإجابة عليها .

● طريقة المعمل :

لعلنا نتفق أن الاستماع إلى محاضرة مهما كانت شيقة أو متابعة بياناً عملياً مهما كان متقناً ، لا يؤدى إلى تعلم مهارة ما . فلكى تتكون المهارة ، وكما سبق الإشارة عند تحليل الجانب النفس حركى - يتطلب بالضرورة ممارسة هذه المهارة والتدريب عليها ليصل الفرد إلى مستوى الإتقان فيها .

وطريقة المعمل ، كطريقة تدريس ، هى التى تتيح للتلاميذ فرصة هذا التدريب العملى وهذه الممارسة ، فالتركيز فى أهداف المعمل يكون على تكوبن المهارات اليدوبة والمهارية بوجه عام ، وليس المهم ما ينتجه التلاميذ فى نهاية هذا النشاط التعليمى ، أى فى نهاية المعمل ، ولكن المهم هو الإجراءات والمراحل التى يمر بها التلميذ خلال هذا الموقف التعليمى .

يتيح المعمل للتلاميذ فرصة التعامل والتفاعل بين بعضهم البعض خلال فترات التخطيط والتنفيذ والانهاء ، مما يكسبهم عادات سلوكية واجتماعية مرغوب فيها .

المعمل هو الفرصة التعليمية التى يستطيع التلاميذ خلالها تطبيق ما سبق لهم أن تعلموه من مدركات وتعميمات ، وتجريب هذه المدركات فى مواقف جديدة كما تتاح لهم الفرصة للابتكار والتجديد فيما تعلموه .

يتطلب المعمل من التلاميذ التعود على التخطيط وإدارة الموارد المتاحة من وقت وخامات و . . . الخ ، بحيث تتحقق الأهداف المنشودة من هذا النشاط التعليمى ، وبمعنى آخر يتيح المعمل للتلاميذ فرصة التدريب على الأسلوب الإدارى فى التفكير والعمل ، بما فى ذلك من اتخاذ القرارات ، وحل المشكلات ، والتجريب ، والبحث .

من مميزات طريقة المعمل فى التدريس خروج الموقف التعليمى عن الأنماط التقليدية التى يكون فيها التلميذ مستقبل فقط ، فهو فى المعمل يتحرك ويتعامل مع الأشياء الحقيقية ، ومع الزملاء ، ويرى بنفسه نتائج أعماله ، ويتعلم من أخطاءه . . . كل هذا يبعث على الحماس بين التلاميذ ويزيد من رغبتهم فى التعلم واقبالهم عليه . . . وهذا شرط أساسى لحدوث التعلم .

ولكن . . . يعتبر المعمل طريقة تدريس باهظة التكاليف ، حيث يتطلب المعمل الجيد إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يؤدى العمل المطلوب ويتدرب على المهارة المنشودة فى كل متكامل ، وهذا بالضرورة يتطلب توفير الأجهزة والخامات التى تحقق ذلك . أما دروس المعمل التى يوزع فيها العمل بين التلاميذ بحيث يكون نصيب كل منهم خطوة واحدة أو مرحلة واحدة من العمل المتكامل فهذا - للأسف لن يؤدى إلى تحقيق أهداف المعمل بالنسبة للتلميذ . أقول للأسف لأن هذا هو ما يحدث فى مدارسنا فى معظم الأحوال عندما نراعى أننا نتعلم عن طريق المعمل .

● **تنظيم وإدارة دروس المعمل :**

تتطلب طريقة المعمل تفكير وتخطيط مسبقين من المدرس ، ومن المدرس والتلاميذ معاً إن أمكن . فهم يحددون أهداف المعمل ، ويقررون متطلباته من أدوات وأجهزة وخامات ، ويوزعون المسئوليات ، كل ذلك قبل البدء فى العمل .

أحياناً يتبع المعمل درساً نظرياً ، أو مشاهدة بيان عملى ، أو قد يتبع مناقشات جماعية أو مجموعات صغيرة ... إما فى نفس اليوم الدراسى أو فى يوم لاحق ، أحياناً يكون المعمل أى قيام التلاميذ بالعمل مصاحباً للبيان العملى وبالتبادل مع خطوات ومراحل العمل من يقدم البيان .

عند البدء العملى فى درس معمل يوزع التلاميذ حسب أهداف الدرس ويكلف كل منهم بعمل محدد ، ووفقاً لهذه الأهداف وللامكانات المتاحة يكون العمل فردى ، أو ثنائى ، أو فى مجموعات صغيرة ، ويكون التوجيه على مستوى فردى إذا لاحظ خطأ فى آداء أحد التلاميذ أو توجيه جماعى إذا لاحظ شيوع هذا الخطأ فى الأداء ، ومن المهم للغاية أن يتأكد المدرس من انتباه التلاميذ لما يلقيه عليهم من توجيهات ، أى يجب ألا يوجه إليهم ملاحظات وهم منشغلون عنه بأعمالهم .

والجدير بالذكر أن يقلل المدرس بقدر الإمكان من تدخله فى عمل التلاميذ ، فلا ينوب عنهم فى أداء بعض خطوات العمل ظناً منه أن يساعدهم ، لأنه بذلك يحرمهم من فرصة الممارسة والتعلم .

فى نهاية درس المعمل لابد من اتاحة الفرصة للتقييم ، ويكون التقييم فى ضوء أهداف الدرس ، وألا يقتصر على المنتج النهائى ، بل يجب أن يعتنى أيضاً بأسلوب العمل والسلوك بين الافراد وحسن استخدام الإمكانات . . . الخ .

وقد يكون التقييم من قبل المدرس أو يشترك معه التلاميذ فى هذا التقييم وهذا هو الأفضل ، يتم التقييم للمعمل بأساليب مختلفة عن طريق الأسئلة والأجوبة ، أو البطاقات المعدة لذلك ، أو عن طريق التقارير الفردية لكل تلميذ .

● **طريقة التعيينات :**

من الاتجاهات الحديثة فى التدريس والتى يتزايد استخدامها يوما بعد يوم ، تلك الاتجاهات التى تهدف إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم بدلاً من التركيز على تعليمه ماذا يتعلم ، ولعل هذا الاتجاه يعتمد على فلسفة تربوية

تؤمن بأن الفرد الذى يتعلم طرق البحث ، والاعتماد على النفس فى تحصيل المعرفة وفى تكوين المهارات ، شخص يستطيع أن يستمر فى تعليم ذاته خارج حدود المؤسسات التعليمية ، وفى رغبة المدرس . تتمشى هذه الفلسفة مع الحكم الصينية القديمة المعروفة . . " إنك لو أعطيت فرد سمكة ، فإنك قد منحته طعام وجبة ، أما إذا علمته كيف يصطاد فإنك تكون قد منحته طعامه لمستقبل بعيد .

طريقة التعينات تعنى اعتماد المدرس فى بعض أجزاء المقرر الدراسى فقط على المجهود الذاتى للتلاميذ من حيث تجميع المادة العلمية ، أو إجراء بعض البحوث الفردية أو الجماعية ، أو تنفيذ بعض الأعمال التطبيقية اليدوية وذلك خارج الوقت المخصص للمقرر الدراسى بجدول المدرسة .

تختلف أهداف التعينات بعضها عن البعض الآخر ، فقد تهدف أحياناً لتحصيل التلاميذ لمجموعة معلومات وحقائق علمية حول موضوع معين وقد تهدف إلى تشجيع التلاميذ على التفكير الاستقرائى ، والتوصل إلى بعض المبادئ العامة والتعميمات ، أو العلاقات بين أشياء أو أفكار معينة . هدف آخر من أهداف التعيينات هو إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير الابتكارى الخلاق سواء على مستوى (التركيب) فى الجانب العقلى أو على مستوى (الإبداع) فى الجانب المهارى ، وقد يكون الهدف وجدانياً كإثارة (اهتمام) التلاميذ بقضية ما ، أو لمساعدتهم فى الموازنة بين ما لديهم من قيم فى (تنظيم قيمى) مستقر ، وهكذا يختلف التعيين حسب جانب النمو الذى يهدف إليه المدرس والمستوى المنشود فى كل هذه الجوانب .

ولعل من أهداف التعيينات أيضاً ، أن الدراسة الفردية لبعض أجزاء المقرر الدراسى خارج زمن الدرس ، يوفر الوقت للاستفادة به فى تدريس موضوعات أخرى من المقرر ، والتى تستلزم بالضرورة تدريسها عن طريق أنشطة تعليمية أخرى .

● تنظيم التدريس بطريقة التعيينات :

كأى نشاط تعليمى تتطلب التعيينات تخطيط وتفكير مسبقين، يحدد فيهما المدرس موضوع التعيينات ، وتوزيعها على التلاميذ ، وتحديد المراجع والمصادر المطلوب الرجوع إليها ، كذلك تحديد التوقيت الزمنى اللازم للتعيين ، وأيضاً كيفية تقديم التعيين عند إنهائه ، بمعنى هل سيقدم التلميذ تقريراً شفهياً أم سيكون تقريراً كتابياً ، أم سيقدم بالعمل الذى نفذه . . . الخ .

ولنجاح طريقة التعيينات يستلزم مراعاة بعض الأمور لعل من أهمها ما يلي :

(١) وضوح التعيين وأهدافه ومراجعة طريقة تنفيذه وطريقة عرضه .
(٢) إتاحة الوقت والمكان لتنفيذ التعيين المطلوب ، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .
(٣) عدم المبالغة فى مطالبة التلاميذ بجهد ذاتى خارج المدرسة .
(٤) محاولة تكليف التلاميذ بتعيينات مشتركة بين أكثر من مادة دراسية .
(٥) التنوع فى أنواع التعينات التى يكلف بها التلميذ ، من حيث طبيعتها المجهود الذى تتطلبه ، عدد من يشتركون فيها . . . الخ .
(٦) الاشراف المستمر من قبل المدرس ، ومتابعته لتقدم التلميذ فى أداء التعيينات المطلوبة ، ومبادرته بالمساعدة والتوجيه كلما احتاج الأمر .

● طريقة البرمجة :

التعليم المبرمج طريقة للتدريس ، تقسم فيها المادة الدراسية بطريقة منطقية إلى خطوات صغيرة منظمة فى تتابع ، وتتطلب كل خطوة منها استجابة ايجابية من التلميذ ، وعن طريق التدعيم المتدرج لاستجابات التلميذ وعن طريق تزويده بتغذية مرتدة تتصل بصحة استجابته يتقدم التلميذ نحو تعلم ما قصد له أن يتعلمه .

عند تنظيم المادة الدراسية فى صورة خطوات صغيرة كما سبق شرحه يطبق مصطلح (برنامج) أو مادة مبرمجة ، يوضع هذا البرنامج فى كتاب أو فى آلة تعليمية ، تسمح للمتعلم أن يستخدمها بنفسه ، أى بدون الحاجة إلى المدرس ، ولذلك يسمى (بالتعليم المبرمج أو التدريس المبرمج) .

تقوم فكرة التعليم المبرمج على أساس مفهوم التعليم الذاتى ، وهى وإن كانت من أحدث الاتجاهات الحديثة فى التدريس ، إلا أن جذورها ترجع إلى عهد الفلاسفة الإغريق القدماء ، وتنقسم البرمجه إلى نوعين أساسيين هما :

- البرمجه الخطية ، والبرمجه المتشعبة .

وبصرف النظر عن أسلوب البرمجه المستخدم ، فلابد أن تبدأ عملية البرمجه بصياغة أهداف البرنامج صياغة سلوكية محددة ، صياغة تصف السلوك الإجرائى أو الادلة التى تبرهن على أن التلميذ قد تعلم ما أراد له البرنامج أن يتعلمه .

- تتطلب عملية البرمجة التعرف على مستوى التلاميذ الذين سيستخدمون البرنامج حتى يبدأ البرنامج من حيث هم ، ويقودهم إلى الأهداف النهائية .

- تختلف البرمجه الخطية عن البرمجة المتشعبة فى أن الاطارات - فى الأولى- تتوالى فى تتابع خطى ينتقل فيها التلميذ فى نفس الاتجاه ، بينما تتشعب إطارات البرمجه المتشعبة بحيث يتخذ كل تلميذ مساراً خاصاً به وفق قدراته الذاتية ، وتبعاً لاستجابته على كل اطار .

- تعتمد البرمجة الخطية على الاستجابة المنشأة من قبل التلاميذ ، فهى تعتمد علي التذكر والاستدعاء ، وإكمال الكلمات أو العبارات الناقصة فى الإطار ، بينما تعتمد البرمجه المتشعبة على اختيار التلميذ الإجابة الصحيحة من بدائل متعددة .

- تراعى البرمجه الخطية الفروق الفردية بين التلاميذ عن طريق سرعة تقدم التلميذ من إطار إلى آخر . فى البرامج المتشعبة تخصص مسارات جانبية للتلميذ الضعيف لتعويض نقاط الضعف فى بعض المعلومات ، هذه

المسارات لا يخطر أن يمر بها كل التلاميذ ، وبذلك تختلف سرعة تقـــدم التلاميذ فى البرنامج المتشعب بصورة تراعى الفروق الـــفردية أكثر مــــــن البرمجه الخطيــــــة .

- تساعد المواد التعليمية المبرمجه التلميذ على الاعتماد على النفـــــس والمثابرة والأمانة فى أداء الاستجابات المطلوبة .

- ومن مميزات التعليم المبرمج أيضاً ، أن الدراسة الفردية لبعض أجـــزاء المقرر الدراسى خارج زمن الدرس ، يوفر الوقت للاستفادة به فى تدريـــس موضوعات أخرى من المقرر ، والتى تستلزم بالضرورة تدريسها عن طريـــق أنشطة تعلىمية أخرى .



المراجع العربية والأجنبية

● أولاً : المراجع العربيـــة :

(١) إبراهيم بسيوني عميرة : المنهج وعناصره ، دار المعارف بمصر ، ١٩٨٧

(٢) أبو الفتوح رضوان : منهج المدرسة الابتدائية ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٧٣ .

(٣) أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، ط ٥ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٧ .

(٤) المركز القومي للبحوث التربوية : الأهداف الإجرائية للمواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي ، القاهرة ، مايو ١٩٨١ .

(٥) جمال عبد الرازق أبو الخير : تخطيط برامج للتربية الفنية في المدرسة الابتدائية المصرية في ضوء البحوث والنظريات المعاصرة ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٨١ .

(٦) ———— : تاريخ التربية الفنية ، القاهرة ، مؤسسة نبيل للطباعة ، بدون تاريخ .

(٧) حسين سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المناهج ، ط ٥ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٧ .

(٨) حلمي أحمد الوكيل : تطوير المناهج ـ أسبابه ـ أسسه ـ أساليبه خطواته ، مقوماته ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٣ .

(٩) ———— ، محمد المفتي : أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ .

(١٠) روث . م . بيرو : چان بياجيه وسيكولوچية نمو الأطفال ، ترجمة : فيولا فارس الببلاوي ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٧ .

(١١) روبرث . ف . ماجر : الأهداف التربوية ، ترجمة : جابر عبد الحميد سعد عبد الوهاب ، ط . المعهد الكندي بتاوين ، بغداد ، ١٩٦٧ .

(١٢) سرية صدقي : الاشباع والتكامل الذاتي ، مذكرات " غير منشورة " ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٢ .

(١٣) سهام الطوبى : مفهوم التربية الجمالية وتطبيقاتها فى التربية الفنية بالفرقة السادسة الابتدائية ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٧٥ .

(١٤) صلاح الدين خضر : بناء منهج للتربية الفنية للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء الهيكل البنائى لبرنامج سيمريل ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٤/١٩٨٥.

(١٥) ———— : مدخل فى القراءات التربوية ، توزيع الشركة العربية للنشر والتوزيع ، الدقى ، ١٩٩٢ .

(١٦) ———— : أساسيات فى تدريس الفنون : توزيع الشركة العربية للنشر والتوزيع ، الدقى ، ١٩٩٢ .

(١٧) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : علم النفس التربوى ، ط ٢ ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

(١٨) فيكتور لونفيليد : طفلك وفنه ، ترجمة : سامى على الجمال ، القاهرة ، مكتبة الآداب ومطبعتها ، ١٩٦١ .

(١٩) فكرى حسن ريان : المناهج الدراسية ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ .

(٢٠) كوثر حسين كوچك : اتجاهات حديثة فى مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٣ .

(٢١) ———— : مقدمة فى علم التعلم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٧

(٢٢) محمد الهادى عفيفى ، سعد مرسى أحمد : قراءات فى التربية المعاصرة القاهرة ، عالم الكتب ، بدون تاريخ .

(٢٣) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٧ .

(٢٤) ———— : الأسس الفنية لصياغة الأهداف ، صحيفة التربية فيراير ١٩٧٥ .

(٢٥) محمود البسيونى : أسس التربية الفنية ، القاهرة ، دار المعارف المصرية ، ١٩٧٢ .

(٢٦) ———— : طرق تعليم الفنون ، القاهرة ، دار المعارف المصرية ، ١٩٧٣ .

(٢٨) ماجدة عباس سليم : أثر التدريب على صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية ، جامعة حلوان، ١٩٨٢ .

(٢٩) هيئة الاستعلامات : الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية ، القاهرة ، ١٩٧١ .

(٣٠) وهيب سمعان، رشدي لبيب : دراسات في المناهج ، الانجلو المصرية ، ١٩٥٩ .

(٣١) يحيى هندام ، جابر عبد الحميد : المناهج - أسسها - تخطيطها تقويمها ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٧٢ .

(٣٢) يوسف مراد : مبادئ علم النفس العام ، ط ٦ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ .

(٣٣) يوسف خليفة غراب : تاريخ التربية الفنية ونظرياتها ، القاهرة ، مكتبة الاسراء ، ميدان الروضة ، ١٩٩٣ .

● ثانياً : المراجع باللغة الاجنبية :

(33) BLOOM .B.S., et al.,
Taxonomy of Educational Objectives Congnitive Domain, London, Longman, New Imprition,1979.

(34) ELIZABETH JANC . SIMPSON,
The Classificaiton of Educaitonal Objectives, Illinois Teacher of Home Economics, Vol.X. No.4, Winter 66 - 67 , University of Illinois, Urbana Illinois .

(35) ELLIOT W. EISNER,
The Educaitonal EMagination, New York, Macmillan Publishing Co., Inc., 1979 .

(36) HELEN PATTON,
Bahaviaral Objectives and the Elementary School Art Curriculum-From: Jack Davis. IBID.

(36) Helen Patton,
Behaviaral Objectives and the Elementary School Art Curriculum - From ; Jack Davis.IBID.

(37) JACK DAVIS, ed.,
Bahaviaral Emphasis in Art Education, U.S.A., National Art Education Association, N.D.

(38) Mary J. Rouse ,
Årt Meaning, Method and Media Asix Year E. Lementary Art Curriculum Based on Behavioral Objectives, From; Jack , Op. Cit.

(39) Betty Hall and Patricia Thuernan :
Formative Evaluation in the Aesthetic Education Program, Council for Research in Music Education Bulletin No.43, Summer 1975, University of Illinois .

(40) Ralph Reylyer,
Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, University of Chicago, press, 1.1949.

(41) R.Ravid . Krathwohl, et. al.,
Taxonomy of Educaitonal Objectives, Affective Domain, London, 8 th ed. 1973.

(42) S.Madeja :
Many of the Units Discribed in the Propsed Curriculum are Adopted From the Aesthetic Education Programme " CEMREL ".

(43) **The Five Sense Store :**

Emotion Book, The Aesthetic Education Program, CEMREL. Inc., Published By Viking Press, Lincoln Center for the Performing Arts, 1973 .

(44) **The Five Sence Store :**

Shape Relationahips ., The Aesthetic Education Program, CEMREL. Inc., Published by Viking Press, Lincoln Center for the Performing Arts, 1973 .



